Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8370839
Centre d'intérêt: 220

Romano, Guy.

Les préférences pédagogiques des étudiants de niveau collégial : étude comparative entre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes / par Guy Romano. -- [Sillery] : Collège François-Xavier-Garneau, 1983.
iv, 99 f. ; 28 cm+sommaire (23 p.).

"Rapport de recherche présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique". Résumé: f. iv. Bibliogr.: f. 97-99.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Attitude de l'étudiant *Méthode d'enseignement *Méthode d'apprentissage *Style d'enseignement *Objectifs d'apprentissage *Education des adultes *Collégial (Niveau)

L'auteur identifie et compare entre elles les attitudes des étudiants du collégial inscrits à l'enseignement régulier et à l'éducation des adultes. Il s'agit plus précisément de déterminer les motifs d'inscription au cégep, les objectifs d'apprentissage poursuivis, les types d'activités d'apprentissage préférés et les styles d'enseignement les plus appréciés.

Un questionnaire (reproduit en annexe) a été rempli par plus de 1500 étudiants répartis dans les quatre cégeps du Québec métropolitain. Une telle option méthodologique a permis d'atteindre une population diversifiée (milieux urbain et rural, milieux socio-économiques hétérogènes, grande variété de programmes). L'échantillonnage a été fait selon la méthode des quotas: 992 étudiants de l'enseignement régulier (ratio de 1/17) répartis proportionnellement selon le cégep et l'orientation; 512 étudiants de l'éducation des adultes (ratio de 1/10) répartis proportionnellement selon le cégep fréquenté.

De façon générale, les étudiants de niveau collégial semblent d'abord et avant tout motivés par des objectifs vocationnels et privilégient surtout l'aspect cognitif de leur formation. Par ailleurs, ils préfèrent des activités d'apprentissage qui font appel à l'expérience directe et un style d'enseignement centré sur l'étudiant. Au chapitre des différences entre étudiants réguliers et étudiants de l'éducation des adultes, il faut remarquer que les premiers accordent plus d'importance aux aspects affectifs de leur formation, alors que les seconds semblent plus résolument tournés vers l'aspect cognitif et intellectuel.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - Collège François-Xavier-Garneau

Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370839

LES PRÉFÉRENCES PÉDAGOGIQUES DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU COLLÉGIAL
Étude comparative entre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes

Par
GUY ROMANO
COLLEGE FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU

JUIN 1983

Rapport de recherche présenté à la
Direction générale de l'enseignement
collégial dans le cadre du Programme
de subvention à l'innovation pédagogique

Table des matières

Remerciements.....iii

Sommaire.....iv

Chapitre premier - La problématique.....1

1.1 - Introduction.....2

1.2 - L'état de la question.....6

Chapitre II - La méthodologie.....10

2.1 - Le questionnaire.....11

2.2 - L'échantillonnage.....22

Chapitre III - L'analyse des résultats.....30

3.1 - Les caractéristiques des répondants.....31

3.2 - Les motifs d'inscription.....34

3.3 - Les objectifs d'apprentissage.....43

3.4 - Les activités d'apprentissage.....50

3.5 - Les styles d'enseignement.....57

Chapitre IV - Synthèse et conclusions.....64

4.1 - Synthèse des résultats obtenus.....65

4.2 - Implications et conclusions.....71

Appendice A - Le questionnaire.....78

Appendice B - Les données statistiques.....85

Références.....96

Remerciements

Nous désirons remercier tous les professeurs et tous les étudiants qui ont bien voulu collaborer à la réalisation de cette recherche et nous osons espérer que celle-ci pourra leur être utile. Nous tenons par ailleurs à remercier tout particulièrement M. Gaston Faucher, conseiller pédagogique, qui nous a apporté son aide et ses commentaires judicieux, la Direction du Collège François-Xavier-Garneau qui nous a permis d'utiliser les Services d'informatique et de reprographie, Mme Josée Monfette qui s'est chargée de la dactylographie, ainsi que les collègues de travail qui nous ont soutenu par l'intérêt qu'ils ont manifesté à notre entreprise.

Summaire

La présente recherche tente d'identifier et de comparer entre elles les attitudes des étudiants inscrits à l'enseignement régulier et celles des étudiants de l'éducation des adultes à l'égard de la pédagogie: pour quels motifs sont-ils inscrits au cégep, quels sont les objectifs d'apprentissage qu'il leur apparaît important de poursuivre, quels sont les types d'activités d'apprentissage qu'ils préfèrent et quels sont les styles d'enseignement qu'ils apprécient le plus.

Cette étude a été effectuée à l'aide d'un questionnaire et a porté sur plus de 1,500 étudiants, répartis dans quatre collèges différents. De façon générale, les étudiants de niveau collégial semblent d'abord et avant tout motivés par des objectifs vocationnels et privilégient surtout l'aspect cognitif de leur formation. Par ailleurs, ils préfèrent des activités d'apprentissage qui font appel à l'expérience directe et un style d'enseignement centré sur l'étudiant.

Au chapitre des différences entre les étudiants de l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes, on remarque que les premiers accordent plus d'importance aux aspects affectifs de leur formation, alors que les seconds semblent plus résoluement tournés vers l'aspect cognitif et intellectuel.

Chapitre premier

La problématique

I.I. Introduction

Dans la plupart des recherches qui tentent de mesurer l'effet respectif de différentes méthodes pédagogiques, on en arrive à la conclusion que la qualité de l'apprentissage ou de la performance des étudiants de niveau collégial n'est pas significativement différente lorsqu'on utilise une approche ou une autre (Dowaliby et Schumer, 1973; Dubin et Taveggia, 1968; Andrews, 1981). Cette conclusion doit cependant être complétée par sa contrepartie: les approches pédagogiques affectent différemment les étudiants en tant qu'individus (Domino, 1970; Allen et Harshbarger, 1977).

De fait, plusieurs études démontrent que les différentes approches pédagogiques ont des effets différents en termes de performance selon les caractéristiques des étudiants: par exemple, les étudiants à forte orientation sociale réussissent mieux lorsqu'on utilise une approche basée sur l'interaction alors que les autres bénéficient plus d'une approche utilisant des média impersonnels (Andrews, 1981), ceux qui ont un haut besoin de structure ont une meilleure performance lorsque le professeur se montre plus contrôlant (Moore, 1972), ceux qui ont une orientation indépendante réussissent mieux et sont plus satisfaits que ceux qui ont une orientation conformiste dans une approche pédagogique peu structurée (Domino, 1970), etc... C'est donc dire que l'approche pédagogique utilisée interagit avec certaines caractéristiques personnelles des étudiants et qu'on aurait sûrement avantage à modifier notre

stratégie éducative en fonction du type d'étudiant auquel on a affaire.

Le fait d'adopter une approche pédagogique qui est congruente avec les caractéristiques personnelles de l'étudiant n'aurait pas pour seul effet d'augmenter sa performance mais semblerait aussi accroître sa satisfaction vis-à-vis du professeur (Domino, 1970) et du cours (Ryback et Sanders, 1980; Riechman, 1979). En bref, cela revient à dire, comme le souligne Andrews (1981), que les étudiants apprennent mieux et sont plus satisfaits lorsqu'ils évoluent dans des environnements éducatifs où ils se sentent à l'aise et qui satisfont certains de leurs besoins importants; ils perdent moins de temps et d'énergie à s'adapter à la situation dans laquelle se fait l'apprentissage et peuvent conséquemment faire de plus nombreux apprentissages.

C'est dans cette perspective qu'il est apparu intéressant de s'interroger sur les préférences pédagogiques des étudiants; s'il est vrai qu'ils apprennent mieux et se sentent plus satisfaits dans des environnements pédagogiques qui répondent à leurs besoins, il est alors de première importance de s'interroger sur leurs préférences en matière de pédagogie. En d'autres mots, les attitudes des étudiants à l'égard des divers types d'objectifs que l'on peut poursuivre, des diverses catégories d'activités d'apprentissage que l'on peut utiliser et des différents sytles d'enseignement que l'on peut adopter, peuvent sûrement servir d'indicateurs quant au genre d'environnement pédagogique qu'il convient d'instaurer si on veut répondre le mieux possible à leurs attentes, et faciliter ainsi leur apprentissage; c'est aussi là le point de vue de Blue (1979) et de Hartnett (1973) qui croient tous deux qu'il

importe d'identifier le mieux possible les préférences de nos étudiants si on veut améliorer l'enseignement dispensé dans nos collèges. Cet intérêt pour les préférences pédagogiques des étudiants du collégial est d'ailleurs d'autant plus légitime qu'à ce niveau d'enseignement la clientèle inscrite a déjà une assez longue expérience du milieu scolaire et une conscience assez claire de ses goûts en matière de pédagogie; leurs attitudes vis-à-vis des diverses pratiques pédagogiques ont donc eu le temps de se préciser et de se cristalliser, et constituent donc une des variables qui peut influencer leur processus d'apprentissage.

Dans cette même ligne de pensée, il apparaissait intéressant d'investiguer sur les différences entre les clientèles de l'éducation des adultes et de l'enseignement régulier. Depuis plusieurs années déjà, les Services d'Education des Adultes des divers collèges tentent, avec plus ou moins de succès, de promouvoir chez les professeurs l'idée que la clientèle adulte a des besoins particuliers et qu'il leur faudrait adapter leur enseignement en conséquence; or une des avenues qu'il semblait opportun d'explorer concerne les attitudes de chacune de ces deux clientèles vis-à-vis des diverses dimensions de l'enseignement collégial. Comme aucune recherche dans ce sens n'a été faite encore dans le réseau collégial et que les recherches américaines sur le sujet restent le plus souvent parcellaires et fragmentées, il convenait de recueillir des informations pertinentes et comparables à propos des préférences pédagogiques de l'une et l'autre.

Bien sûr les «préférences pédagogiques» peuvent sembler, à première vue, d'un intérêt relativement banal pour qui s'interroge sur les

caractéristiques des étudiants de niveau collégial; cependant il est permis de croire que c'est là une question de très grande importance pour les professeurs puisque c'est justement dans un cadre d'enseignement qu'ils prennent contact avec eux. En d'autres mots, il est utile pour des professeurs de connaître les caractéristiques psychologiques et socio-économiques de leurs étudiants, mais il leur importe aussi de savoir ce qu'ils attendent d'eux en tant qu'enseignant ou formateur. A cet effet, trois grandes questions se posent: quels sont les objectifs d'apprentissage que les étudiants considèrent comme les plus importants, quels sont les activités d'apprentissage qu'ils préfèrent et quels sont les styles d'enseignement qu'ils apprécient le plus. Ces trois secteurs d'investigation ont été retenus parce qu'ils apparaissaient comme les éléments de base de toute pédagogie et qu'ils permettaient d'avoir une vue d'ensemble des préférences des étudiants en cette matière.

En terminant, il convient d'attirer l'attention du lecteur sur le fait que ces informations risquent fort d'intéresser aussi les autres intervenants du milieu collégial: par exemple cela pourrait permettre aux administrateurs d'intervenir de façon plus nuancée dans les processus de sélection, de supervision et d'évaluation du personnel enseignant, alors que les conseillers pédagogiques ou andragogiques pourraient y trouver certaines indications permettant de planifier des projets de développement pédagogique et de perfectionnement mieux adaptés à la réalité du milieu.

1.2 L'état de la question

Les étudiants de l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes ont-ils des attitudes différentes par rapport à la pédagogie collégiale? Il est actuellement difficile de répondre à une telle question étant donné l'absence de recherches québécoises portant clairement sur les préférences pédagogiques des étudiants de niveau collégial et, parallèlement, de recherches comparatives auprès des deux clientèles. Quant aux études américaines sur le sujet, elles sont le plus souvent parcellaires, fragmentées, et surtout difficilement comparables entre elles en raison de leur très grande disparité quant aux dimensions investiguées, quant à la formulation des questions ou encore quant à l'échelle de mesure utilisée. Plus encore, aucune recherche n'a jusqu'ici tenté de cerner les préférences des étudiants dans leur ensemble: certaines se sont intéressées aux préférences en matière de méthodes pédagogiques, d'autres se sont centrées au contraire sur les comportements pédagogiques que les étudiants valorisent chez leurs professeurs, etc...; c'est là une lacune qui rend l'interprétation des résultats de ces diverses études encore plus difficile.

Ainsi, peu de recherches ont tenté de comparer les objectifs d'apprentissage que chacune de ces clientèles semble poursuivre. Les résultats de Ommen, Brainard et Canfield (1979) et de Hanle (1976) laissent croire que les étudiants «réguliers» seraient plus centrés sur l'acquisition de connaissances que leurs collègues plus âgés; Manganno et Corrado (1980) montrent pour leur part qu'ils seraient aussi plus intéressés à améliorer leurs méthodes de travail alors que c'est là un objectif

plus secondaire pour la clientèle adulte. Mais paradoxalement, Robitaille (1972) montrait que les étudiants adultes voulaient surtout acquérir des connaissances et développer leur esprit critique, et Pfister (1978) montrait que leur premier besoin était de recevoir de l'information. Au fond, il est difficile de dégager des constantes d'une étude à l'autre en raison de leur grande disparité.

C'est au niveau des activités d'apprentissage que l'on retrouve le plus grand nombre de recherches et, par le fait même, les conclusions les plus intéressantes. Le tableau I nous laisse croire que les étudiants adultes se montrent beaucoup plus conservateurs dans leurs préférences que leurs confrères plus jeunes: l'exposé semble être la méthode qui rallie le plus d'adultes alors que la discussion de type informel semble rejoindre la grande majorité des étudiants du secteur régulier. De façon générale, les méthodes centrées sur l'étudiant, peu structurées et plus nouvelles semblent avoir la faveur de ces derniers, alors que les méthodes centrées sur le professeur, très structurées et plus traditionnelles semblent être préférées par les étudiants adultes. Warren (1974) remarque par ailleurs dans son étude que, paradoxalement, les adultes semblent quand même plus indépendants: tout se passe comme si leur choix était beaucoup plus le reflet de leur centration sur le rendement et l'efficacité que la simple expression de leur dépendance vis-à-vis des professeurs. Même si on peut être tenté de dégager un certain consensus quant aux conclusions de ces études comparatives, on risque fort de rester quelque peu insatisfait: on ne peut interpréter de façon nuancée les différences observées en raison du manque manque d'information concernant les autres dimensions. Par exemple, le rejet des

Tableau I: Les activités d'apprentissage préférées par les étudiants

	Etudiants réguliers	Etudiants adultes
Mangano et Corrado 1980	discussions	exposés
Hettich 1974	-méthodes peu structurées (discussions, travail indépendant)	-méthodes structurées (exposés, travail assigné)
Warren 1974	-méthodes centrées sur l'étudiant (séminaire informel, pas de contenu précis)	-méthodes centrées sur le professeur (exposés, contenu prédéterminé)
Roelfs 1975	-méthodes centrées sur l'étudiant (discussion informelle)	-méthodes centrées sur le professeur (exposés)
Lenning et Hanson 1977	-méthodes nouvelles	-méthodes traditionnelles
Ommen, Brainard et Canfield 1979	-expérience directe et communication visuelle	-écouter et lire
Preston ?	-approches innovatrices (situation peu structurée et études indépendantes)	-approches traditionnelles (exposés)

méthodes plus traditionnelles chez les étudiants plus jeunes s'explique-t-il par leur plus grande centration sur leur développement personnel (vs. acquisition de connaissance) ou par le simple rejet d'un certain type de relation professeur/étudiant.

Le style d'enseignement préféré par les étudiants est un sujet qui n'a presque pas été étudié; tout au plus peut-on trouver dans la littérature des recherches qui portent sur les qualités ou caractéristiques

qu'ils préfèrent retrouver chez les professeurs. Il en est ainsi d'une étude de Bélanger, Ducharme et Béland (1973) qui montre que les étudiants du secteur régulier valorisent surtout chez leurs professeurs leur connaissance de la matière et leur habileté à la transmettre; Pfister (1978), quant à lui, trouve des résultats similaires chez les étudiants adultes. Deux études comparatives permettent par ailleurs d'entrevoir certaines différences entre ces deux clientèles en ce qui a trait au style d'enseignement. D'abord celle de Roelf (1975) qui a comparé les deux clientèles sous l'angle de la répartition du pouvoir souhaitée par les étudiants: selon elle, les adultes désirent que le professeur détermine lui-même le contenu du cours alors que les étudiants plus jeunes entendent bien avoir leur mot à dire à ce niveau. D'une manière un peu différente, puisqu'ils ont employé un questionnaire portant sur le style d'apprentissage, Ommen, Brainard et Canfield (1979) montrent que les aspects «structuration» et «autorité» sont beaucoup plus importants pour les étudiants adultes que pour ceux qui sont au secteur régulier (qui mettent plus l'accent sur les relations avec le professeur et les pairs). Quoiqu'il en soit, les données sur le sujet nous semblent assez minces, alors que c'est là une dimension qu'il serait souhaitable d'investiguer un peu plus longuement.

Chapitre II

La méthodologie

2.1 Le questionnaire

Comme nous l'avons montré précédemment, l'absence d'information sur les différences entre les deux clientèles tient, pour une large part, à la grande disparité des instruments utilisés; il a donc fallu évaluer la pertinence et l'intérêt pour la présente recherche des diverses dimensions utilisées jusqu'ici par d'autres chercheurs. Il aurait sans doute été tentant d'utiliser, tel quel, un des instruments déjà employés pour d'autres recherches; malheureusement aucun ne semblait couvrir tous les aspects qu'il apparaissait intéressant de toucher. Il a donc fallu construire un questionnaire comportant cinq principales sections: les renseignements généraux, les motifs d'inscription, les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et les styles d'enseignement; on retrouvera à l'appendice A un exemplaire de ce questionnaire. Encore faut-il préciser que la méthode par questionnaire a été choisie parce qu'elle permettait une économie de temps et d'énergie, en même temps qu'elle fournissait des informations plus facilement quantifiables et, par conséquent, plus facilement comparables.

2.1.1 Les dimensions du questionnaire

La première section visait à recueillir des renseignements généraux sur les répondants: le sexe, l'âge, la situation d'emploi, le cegep fréquenté, le secteur d'enseignement, le statut d'étudiant, le nombre de cours déjà complétés et enfin l'orientation. Ces diverses informations

devaient servir en quelque sorte de variables indépendantes dans les analyses subséquentes ou, tout au moins, de variables explicatives. Trois remarques s'imposent cependant ici: premièrement, les renseignements concernant le cégep fréquenté allaient servir exclusivement à la construction de l'échantillon; deuxièmement, le secteur d'enseignement (éducation des adultes/enseignement régulier) constituerait la principale variable indépendante de la présente étude; troisièmement, les six autres variables étaient retenues parce que d'autres études avaient démontré que certaines différences entre les clientèles adulte et régulière pouvaient être reliées à la composition même de celles-ci en termes de sexe, d'âge, de situation d'emploi, etc... Par exemple les études de Manganno et Corrado (1980) et de Preston (date inconnue) montrent des différences importantes entres les sexes, Roelf (1975) et Hettich (1974) en trouvent qui sont liées à l'âge, etc...

La deuxième section du questionnaire tentait de cerner les principaux motifs pour lesquels les étudiants s'inscrivaient à un cours ou à un ensemble de cours. Comme la liste des motifs possibles aurait pu s'allonger indéfiniment, il fallait trouver un moyen de réduire le nombre de catégories tout en s'assurant d'une certaine exhaustivité. Sheffield (1964) a fait une étude intéressante sur les raisons pour lesquelles les étudiants adultes s'inscrivent à des cours: par le biais d'un inventaire assez exhaustif des principales raisons possibles et d'une analyse factorielle, il arrive à identifier cinq grandes orientations possibles chez les étudiants adultes. Ce sont ces cinq catégories qui ont servies de base à la construction des items 9 à 14 du présent questionnaire; il est à noter qu'il est apparu souhaitable d'ajouter une

Tableau 2: Les items de la section II du questionnaire (motifs d'inscription) et leur correspondance chez deux auteurs

Item	orientation	libellé de l'item	Sheffield 1964	Clark et Trow 1966
9	interpersonnelle	pour rencontrer et connaître des gens nouveaux	sociability orientation	collegiate
10	vocationnelle	pour me former ou me perfectionner dans une carrière	personal goal orientation	vocational
11	académique	pour me préparer à des études ultérieures (universitaires ou autres)		academic
12	sociale	pour devenir un citoyen plus engagé et plus responsable	societal goal orientation	
13	intellectuelle	pour satisfaire ma curiosité intellectuelle	learning orientation	non-conformist
14	occupationnelle	pour m'occuper en attendant de trouver un emploi	need-fulfillment orientation	

catégorie mettant plus l'accent sur la préparation pour des études futures (item 11): cet ajout correspond d'ailleurs à une catégorie que l'on retrouve dans la typologie de Clark et Trow (1966) qui porte sur les sous-cultures que l'on retrouve chez les étudiants de niveau collégial.

Les motifs d'inscription retenus dans le présent questionnaire représentent donc à toute fin pratique six grandes orientations possibles: interpersonnelle, vocationnelle, académique, sociale, intellectuelle et occupationnelle. On retrouve dans le tableau 2 la correspondance de chacun des items avec les typologies de Sheffield (1964) et de Clark et Trow (1966), de même que le libellé de l'item tel qu'il apparaissait au questionnaire. Il convient d'ajouter ici que le libellé des items 9, 10, 12 et 13 est en fait une traduction et une adaptation d'items de Sheffield (1964), qui ont chacun une très forte corrélation avec une orientation donnée.

La section III du questionnaire avait pour but d'identifier les principaux objectifs d'apprentissage que les étudiants ont lorsqu'ils suivent un cours. Les six objectifs retenus dans le questionnaire (voir le tableau 3) proviennent de diverses sources et se répartissent en trois principales catégories: objectifs d'ordre cognitif (items 17 et 20), objectifs d'ordre socio-affectif (items 16 et 18) et objectifs visant des habiletés (items 15 et 19). Cette catégorisation est empruntée à Berquist et Phillips (1979), et les items 15, 17, 18 et 19 sont inspirés de Tom et Cushman (1975); les autres ont été empruntés à diverses recherches, comme celles de Landry (1975), de Robitaille (1972) et de Bernard (1976). Sans être exhaustive, cette liste semblait couvrir les principaux types d'objectifs que l'on peut poursuivre dans l'enseignement collégial et permettait ainsi de connaître l'importance que les étudiants accordent aux diverses dimensions de la formation qu'ils reçoivent.

Tableau 3: Les items de la section III (objectifs d'apprentissage)

Item	libellé de l'item
15	acquérir des méthodes et des techniques de travail adéquates (prise de notes, lecture sélective, travail sur fiches, etc...)
16	me développer sur le plan social et affectif
17	acquérir les connaissances de base de la matière ou de la discipline à l'étude (concepts-clés, principes fondamentaux, etc...)
18	développer le goût d'approfondir par moi-même la matière ou la discipline à l'étude
19	développer mes habiletés intellectuelles (rigueur de pensée, esprit critique, créativité, etc...)
20	identifier et organiser les connaissances ou opinions que j'ai déjà sur les sujets à l'étude

Les activités d'apprentissage faisaient l'objet de la section IV; après avoir fait le relevé des types d'activités d'apprentissage le plus souvent utilisés, on les a regroupé en cinq grandes catégories en s'inspirant de la typologie de Berquist et Phillips (1975). Ces auteurs proposaient de les diviser en six grandes catégories: centrées sur le

Tableau 4: Les items de la section IV du questionnaire (activités d'apprentissage)

Item	Libellé de l'item
21	activités d'apprentissage faisant surtout appel à des moyens audio-visuels: films, diaporamas, bandes sonores, émissions télévisées, etc...
22	activités d'apprentissage faisant appel surtout à l'intéraction entre les étudiants: travaux en équipe, séminaires, ateliers, groupes de discussions, etc...
23	activités d'apprentissage faisant surtout appel au professeur ou à des experts invités: exposés magistraux, conférences, panels, colloques, etc...
24	activités d'apprentissage faisant surtout appel au travail personnel et indépendant de l'étudiant: lectures personnelles, travaux libres ou semi-dirigés hors cours, travail en bibliothèque, etc...
25	activités d'apprentissage faisant appel surtout à l'expérience directe: jeux de rôles, simulations, expériences en laboratoire, observations sur le terrain, stages, etc...

professeur, centrées sur l'étudiant, centrées sur l'interaction, centrées sur l'expérience en milieu protégé, centrées sur l'expérience sur le terrain et enfin automatisées. Les trois premières catégories ont

été gardées tel quel, quoique elles aient reçues une appellation différente de façon à éviter autant que possible un vocabulaire trop évaluatif. Les deux autres catégories (expérience en milieu protégé et expérience sur le terrain) ont été fondues ensemble parce qu'elles semblaient procéder de la même approche fondamentale, soit l'expérimentation et la confrontation directe avec la réalité. Enfin leur dernière catégorie qui comprenait des choses aussi diverses que l'enseignement programmé, l'audio-visuel, l'audio-tutorat, l'enseignement assisté par ordinateur, etc... a été épurée de façon a ne retenir que l'audiovisuel; en fait, les autres items que Berquist et Phillips (1975) classaient dans cette catégorie semblaient relever beaucoup plus de l'approche pédagogique que de l'activité d'apprentissage proprement dite. Le fait de regrouper ainsi les diverses activités d'apprentissage permettait d'être assez exhaustif quant aux différentes possibilités, sans pour autant avoir une liste interminable d'items, ce qui aurait rendu la tâche des répondants assez fastidieuse.

La section V tentait d'investiguer les aspects de la relation professeur/étudiant que les étudiants valorisent le plus. Vu le grand nombre de dimensions possibles quant à ce thème il était impérieux de trouver un moyen plus économique et efficace de poser le problème; la notion de style d'enseignement est alors apparue comme une avenue prometteuse: elle permettait de traiter plusieurs dimensions à la fois (le rôle, la répartition du pouvoir, le comportement pédagogique, etc...) tout en limitant le nombre de questions. Il s'agissait en fait de décrire divers types de professeurs auxquels un étudiant pouvait avoir affaire durant ses études; ces descriptions étaient en quelque sorte des caricatures

puisqu'elles tentaient de mettre clairement en lumière divers rôles possibles. Ainsi le questionnaire utilisé décrivait cinq styles: centré sur le contenu, centré sur la relation, centré sur la tâche, centré sur l'exemple et centré sur le processus. Ces cinq styles et leurs descriptions (libellé de l'item) sont le résultat d'une analyse de quatre typologies différentes: celle de Axelrod (1973), celle de Fisher et Fisher (1979), celle de Mann et al. (1970) et celle de Sieber et Wilder (1976). On remarquera dans le tableau 5 que les styles «centré sur le contenu» et «centré sur le processus» se retrouvent chez les quatres auteurs, alors que les styles «centré sur la tâche» et «centré sur l'exemple» font un peu moins l'unanimité. Les styles apparaissant au bas du tableau ont été ignorés parce qu'ils ne se retrouvaient que dans une seule typologie à la fois. On aura sans doute remarqué que les vocables retenus pour nommer chacun des cinq styles tentaient d'être le plus neutre possible: par exemple au lieu de parler de centration sur le professeur et de centration sur l'étudiant, il apparaissait moins dangereux de parler de centration sur l'exemple et de centration sur la relation. Le style centré sur la coopération (Fisher et Fisher, 1979) était apparu particulièrement intéressant pour une recherche au niveau collégial, mais un pré-test a révélé qu'il s'agissait d'un style en très forte corrélation avec le style centré sur la relation et que l'ajout de ce style équivalait à une duplication inutile.

Il convient ici de noter la différence qui existe entre le style d'enseignement et l'approche pédagogique: la première notion réfère en fait à la façon personnelle et relativement stable qu'un professeur a d'enseigner alors que la seconde a trait au cadre dans lequel a lieu

Tableau 5: Les items de la section V (styles d'enseignement) et leurs correspondances chez quatre auteurs

Item	Style centré sur	Libellé de l'item	Axelrod 1973	Fisher et Fisher 1979	Mann et al 1970	Sieber et Wilder 1967
26	le contenu	ce type de professeur se soucie surtout de la matière à couvrir; il voit sa tâche comme étant d'abord et avant tout de transmettre aux étudiants un contenu substantiel en quantité et en qualité, en évitant autant que possible d'aborder des sujets en dehors du programme.	content centered	subject centered	expert	content oriented
27	la relation	ce type de professeur tente d'abord et avant tout de créer une atmosphère de confiance et d'ouverture dans son groupe; il considère que sa principale tâche est d'établir une relation amicale et chaleureuse avec les étudiants, et de les comprendre en tant qu'être humain.	person centered	child centered	person	sympathy oriented
28	la tâche	ce type de professeur veille surtout à ce que les étudiants fournissent un bon rendement; il considère que sa principale tâche est de définir clairement les objectifs à atteindre et les moyens pour y arriver, et d'assurer le contrôle et l'évaluation du travail des étudiants.		task oriented	formal authority	control oriented
29	l'exemple	ce type de professeur veut surtout être un modèle adéquat pour les étudiants; il lui apparaît donc important de bien représenter sa discipline ou sa profession et d'incarner aux yeux des étudiants les valeurs, les croyances et le style intellectuel qui la caractérisent.	instructor centered		Socializing agent	
30	le processus	ce type de professeur veut surtout développer la créativité et l'autonomie des étudiants dans leur démarche personnelle d'apprentissage; il se considère donc comme une personne-ressource qui encourage et aide les étudiants à atteindre leurs propres objectifs.	intellect centered	learning centered	facilitator	discovery oriented
				cooperative planner Emotionaly exciting	ego ideal	

l'acte d'enseignement. Par exemple, deux professeurs peuvent utiliser de façon différente l'enseignement magistral selon que un est centré sur le contenu et l'autre sur la relation. A toute fin pratique la notion de style d'enseignement tente plutôt de cerner les attitudes globales du professeur dans son travail d'enseignement.

2.1.2 La forme du questionnaire

Deux remarques s'imposent ici en ce qui concerne la formulation des questions et l'échelle de mesure utilisée. Premièrement, il faut noter qu'il était demandé à l'étudiant, et ce, pour chacun des quatre aspects investigués, d'indiquer ses préférences sans se référer à un cours ou à une matière en particulier: ceci avait pour but d'éviter que la réponse de l'étudiant soit biaisée par son degré de satisfaction ou d'insatisfaction dans ce cours particulier. Gagné (1971) a d'ailleurs déjà montré l'espèce de contamination entre l'évaluation de la réalité et l'attente exprimée par l'étudiant. Il ne s'agissait pas non plus pour l'étudiant de se prononcer par rapport à une situation idéale (vg. Idéalement quels sont les objectifs qu'on devrait poursuivre à travers les cours?); un tel type de question aurait risqué fort d'amener des réponses qui soient beaucoup plus le reflet d'une évaluation logique et objective des diverses possibilités plutôt qu'un choix basé sur les préférences réelles de l'étudiant.

Il semblait plus opportun de poser des questions faisant appel à un jugement a-situationnel, c'est-à-dire en dehors même d'une situation concrète, pour laisser apparaître plus clairement ses «préférences» à l'état

pur. Dans la section II nous lui demandions d'indiquer dans quelle mesure chacun des six motifs d'inscriptions énoncés pouvait expliquer ou non sa propre inscription; de même à la section III, il lui était demandé d'indiquer dans quelle mesure chacun des six objectifs d'apprentissage énoncés constituait ou non un objectif important pour lui lorsqu'il suivait un cours; enfin, les sections IV et V lui demandaient d'indiquer dans quelle mesure il aimait ou n'aimait pas chacune des catégories d'activités d'apprentissage répertoriées ou chacun des types de professeurs décrits. Ces questions semblaient pouvoir pister l'étudiant sur ses choix personnels en dehors même de toute évaluation logique en ce qui concerne la pertinence par rapport à la matière, à la situation institutionnelle, etc...

Le deuxième aspect du problème concerne l'échelle de mesure utilisée: comme on présentait cinq ou six items dans chacune des sections, il fallait savoir s'il était plus opportun de demander à l'étudiant de classifier ces divers items entre eux, de faire un choix de deux ou trois items seulement ou plutôt de se prononcer par rapport à chacun des items pris isolément. Le fait d'ordonner les items entre eux (mise en rang) risquait fort d'être une tâche difficile et fatidieuse pour l'étudiant, en même temps que c'était là une mesure très imprécise de l'importance relative qu'il accordait à chacun des items (le même ordre ne signifiant pas nécessairement la même chose pour deux étudiants).

D'un autre côté, le choix libre des items (vg. Encerclez, parmi la liste ci-dessous, les activités d'apprentissages que vous préférez de façon générale) nous aurait informé effectivement sur les préférences

des étudiants, mais n'aurait pas réglé non plus le problème soulevé plus plus haut. Plus encore, une telle méthode n'aurait pas permis d'évaluer dans quelle mesure les «non-choix» étaient le reflet d'une indifférence ou d'une attitude vraiment négative vis-à-vis d'un item en particulier; or les rejets massifs de certains items risquaient d'être aussi intéressants que les choix proprement dits.

La solution qui semblait la plus prometteuse était celle où on demandait à l'étudiant de se prononcer par rapport à chacun des items et ce, sur une échelle en cinq points. Cela permettait en outre de faire une analyse plus fine et plus nuancée du point de vue statistique, et d'éviter ainsi les difficultés reliées aux deux autres méthodes présentées précédemment.

2.2 L'échantillonnage

Les méthodes d'échantillonnage utilisées dans la présente recherche tentaient de tenir compte de deux contraintes à la fois: la représentativité et la faisabilité; il fallait à la fois avoir un échantillon représentatif des deux populations, en même temps qu'il fallait tenter d'être réaliste quant au temps et aux ressources disponibles. Comme il s'agissait de comparer entre elles deux clientèles différentes, il apparaissait plus logique de mettre l'accent sur la qualité de cette comparaison et de se restreindre un peu quant à l'échantillon. En clair cela veut dire que l'investigation s'est limitée aux clientèles des quatre plus gros collèges de la région de Québec; une telle option méthodologique devait permettre d'atteindre une population assez diversifiée

(milieux urbain et rural, milieux socio-économiques assez hétérogènes, grande variété des programmes offerts par les quatre collèges, etc...) tout en limitant les problèmes liés aux déplacements, aux contacts à établir avec les autorités des collèges, à la distribution et à la cueillette des questionnaires, etc...

Il faut aussi dire que la population visée, en ce qui concerne l'Education des Adultes, était essentiellement composée d'étudiants inscrits à un ou des cours répertoriés dans les Cahiers de l'enseignement collégial: c'est donc dire qu'on éliminait les clientèles de l'éducation populaire et de la formation sur mesure; la principale raison qui explique ce choix tient au fait qu'il apparaissait important de comparer des populations qui suivent à peu près le même cheminement académique de façon à ce que les différences observées ne soient pas liées à la nature même de la formation reçue ou attendue par les étudiants.

2.2.1 L'échantillon de l'enseignement régulier

Ceci dit, il convient maintenant de parler de la méthode d'échantillonnage. Compte tenu qu'un échantillonnage aléatoire impliquait nécessairement de solliciter les répondants par la poste et que le taux de réponse risquait à ce moment d'être assez faible, il a fallu penser à d'autres moyens. L'échantillonnage par grappe, quant à lui, permettait de prendre contact avec des groupes-classe et de s'assurer de la coopération des professeurs, de façon à avoir un haut taux de réponses; malheureusement, ceci ne garantissait nullement la représentativité de l'échantillon ainsi obtenu puisque certaines catégories d'étudiants

allaient être sur-représentées ou sous-représentées à l'intérieur des groupes-classe choisis. En ce qui concerne la population de l'enseignement régulier, la méthode par quota semblait la moins coûteuse et la plus réaliste en termes de temps et d'énergie, en même temps qu'elle permettait d'éviter les écueils ci-haut mentionnés: il s'agissait simplement de dresser un portrait quantitatif de la population inscrite dans les quatre collèges selon diverses variables et de déterminer le nombre de répondants souhaitable dans chacune des catégories ainsi réalisées. On retrouvera au tableau 6 le nombre réel d'étudiants dans chacune des catégories, ainsi que le nombre de répondants faisant effectivement parti de l'échantillon. Les variables «collège» et «orientation» ont été retenues parce qu'elles apparaissaient comme celles qui pourraient le plus affecter les résultats obtenus si elles n'étaient pas contrôlées; de plus, les autres variables, à savoir le sexe, l'âge, le statut, etc... avaient de bonnes chances de se répartir adéquatement vu la taille assez grande de l'échantillon.

Une remarque s'impose ici quant aux catégories de la variable «orientation»: elles sont au nombre de neuf et ont été empruntées aux Cahiers de l'enseignement collégial; on y retrouve quatre programmes de formation générale, soit sciences, sciences humaines, arts et lettres, et un grand nombre de programmes de formation professionnelle qui sont regroupés en cinq grandes familles, soit techniques biologiques, techniques physiques, techniques humaines, techniques de l'administration et arts. Étant donné le petit nombre d'étudiants inscrits en arts ou lettres, il est apparu pertinent de regrouper ensemble ces deux programmes de formation générale; par ailleurs une catégorie «hors DEC» a été

Tableau 6: Répartition de la population[1] et de l'échantillon[2] à l'enseignement régulier selon le collège et la concentration

Orientation	Collège				Total selon l'orientation
	F.-X.-Garneau	Limoilou	Lévis-Lauzon	Ste-Foy	
1-Hors D.E.C.	13 1	4 0	0 0	77 6	94 7
2-Sciences	609 37	789 46	318 19	888 52	2604 154
3-Sciences humaines et/ou administratives	1220 71	1473 87	546 32	1037 61	4276 251
4-Arts et/ou lettres	143 8	234 14	204 12	156 9	737 43
5-Techniques biologiques	322 19	438 26	181 11	1051 60	1992 116
6-Techniques physiques	0 0	1332 78	921 54	0 0	2253 132
7-Techniques humaines	482 28	0 0	92 5	409 24	983 57
8-Techniques administratives	467 27	1349 79	905 53	624 37	3345 196
9-Techniques des arts	90 5	0 0	0 0	533 31	623 36
Total selon le collège	3346 196	5619 330	3167 186	4775 280	16 907 992

(1) les chiffres cités sont ceux de la population étudiante pour l'année scolaire 82-83
(2) nombre de répondants (ratio 1/17)

ajoutée pour tenir compte des étudiants qui ne sont inscrits à aucun programme.

Dans un premier temps, les répondants ont été rejoints par le biais des cours obligatoires de philosophie aux collèges F.-X.-Garneau, Limoilou et Lévis-Lauzon, et de français au collège Ste-Foy; le choix des groupes-classe s'est fait de façon aléatoire mais en essayant autant que possible de toucher autant des groupes de collège I que de collège II. C'est donc dire que plus de 1,300 questionnaires ont été remplis à cette étape; de ce nombre 901 ont été retenus pour constituer notre échantillon: comme certaines orientations étaient sur-représentées il fallait en laisser un certain nombre de côté. Dans une deuxième étape, il fallait rejoindre des étudiants plus spécifiques de façon à avoir le nombre exact de répondants dans chacune des catégories prévues; comme ces étudiants se trouvaient tous en techniques et que le fait de rejoindre les répondants par le biais des cours obligatoires impliquait une sous-représentation des étudiants de collège III, il a fallu demander la collaboration des professeurs de diverses techniques. Les groupes choisis devaient être en collège III, appartenir à une technique importante en nombre réel, et provenir d'un collège où sa famille de programmes était sous-représentée; ainsi neuf groupes-classe ont été sollicités à cette étape, pour finir par rejoindre les 91 étudiants spécifiques qui manquaient à notre échantillon.

Le fait d'avoir un échantillon assez important (994 répondants, soit une proportion de 1/17 par rapport à la population totale) et d'avoir subdivisé cet échantillon en 36 catégories différentes devrait

assurer une bonne représentativité; quant à la proportion d'étudiants aux niveaux I, II et III, il est permis de croire qu'elle se rapproche sensiblement de la réalité et que, si tel n'est pas le cas, il ne s'agit pas d'un biais tellement important puisque des analyses subséquentes ont démontrées que le nombre de cours suivis au cégep n'avait à peu près pas d'effets sur les réponses données au questionnaire.

2.2.2 L'échantillon à l'Éducation des Adultes

En ce qui concerne l'Éducation des Adultes, le problème était tout autre. D'une part, l'absence de statistiques concernant l'orientation des étudiants empêchait l'usage de la méthode des quotas utilisée auprès de la clientèle régulière; d'autre part, l'échantillonnage par grappes, même s'il était facile d'avoir un relevé des cours dispensés et des groupes-classe possibles, devait être rejeté parce qu'il risquait fort d'y avoir une sur-représentation ou sous-représentation de certaines catégories d'étudiants selon le type de cours auquel on s'adressait. Il ne restait que l'échantillonnage accidentel et l'échantillonnage aléatoire simple; comme la seconde méthode risquait d'être fort coûteuse et assez peu sûre étant donné la difficulté d'inciter les étudiants à répondre au questionnaire par la poste, l'échantillonnage accidentel est apparu une solution relativement acceptable. D'ailleurs, trois mesures pouvaient servir à restreindre les biais engendrés par l'utilisation d'une telle méthode: d'une part on pouvait établir des quotas pour chacun des collèges, d'autre part il était possible d'augmenter le nombre de répondants par rapport à la taille de la population, et enfin on pouvait tenter de rejoindre ces répondants dans des lieux et à des moments où une large

Tableau 7: Répartition de la population[1] par session et répartition correspondante de l'échantillon à l'Education des Adultes

	collège				Total
	F.-X.-Garneau	Limoilou	Lévis-Lauzon	Ste-Foy	
automne 82	1400	1625	365	3000	6390
hiver 83	1421	800	160	1500	3881
moyenne	1411	1213	263	2250	5136
échantillon	141	120	26	225	512

(1) chiffres officiels pour la session d'automne 82, mais approximatifs pour l'hiver 83.

partie de la clientèle adulte était présente.

Comme la clientèle varie beaucoup d'une session à l'autre et qu'aucune statistique officielle pour la session d'hiver 83 était disponible au moment de la saisie de données, il est apparu de bon aloi de faire une moyenne entre la session d'automne 82 et les approximations fournies par les Services d'Education des Adultes pour la session d'hiver 83; on retrouvera au tableau 7, les chiffres qui ont servi de base à notre échantillon et on remarquera que la proportion de répondants par rapport à la population est de 1/10. D'autre part, il faut noter que les répondants ont été rejoints lors des séances d'inscription aux collèges Ste-Foy et Lévis-Lauzon alors que cette opération s'est effectuée lors

de la première semaine de cours dans le cas des collèges F.-X.-Garneau et Limoilou; les étudiants étaient sollicités au hasard à leur sortie lors de l'inscription et à leur entrée dans le collège lors de la première semaine de cours: c'est donc dire que les étudiants interrogés pouvaient être inscrits à n'importe quel cours et qu'on éliminait un certain nombre des biais liés l'échantillon accidentel. Ainsi, il est permis de croire que l'échantillonnage ainsi constitué est assez représentatif de la population adulte que l'on retrouve dans les collèges.

Sans doute aurait-il été préférable d'utiliser la même technique d'échantillonnage en ce qui concerne l'éducation des adultes et l'enseignement régulier, mais les divers facteurs exposés ici empêchaient une telle pratique; d'autre part, comme il s'agissait de comparer entre elles deux populations, rien n'interdisait, théoriquement du moins, l'utilisation de méthodes et de proportions différentes dans chacun des cas puisque les analyses subséquentes les considéreraient comme deux entités différentes.

Chapitre III

L'analyse des résultats

3.1 Les caractéristiques des répondants

Avant même de présenter les résultats obtenus aux diverses sections du questionnaire, il convient d'analyser quelque peu la composition de nos deux échantillons; le tableau 8 présente la répartition, selon diverses caractéristiques, des 994 répondants inscrits à l'enseignement régulier et des 513 qui, eux, étaient inscrits à l'Éducation des Adultes.

La proportion d'hommes et de femmes inscrits dans chacun des deux secteurs est à peu près la même; dans les deux cas, on compte un nombre un peu plus élevé de femmes que d'hommes. Quant à l'âge, les étudiants de l'enseignement régulier ont pour la plupart (94%) moins de 22 ans, alors qu'à l'Éducation des Adultes 53% des étudiants sont âgés de 22 à 29 ans, 32% ont plus de 29 ans et 15% seulement ont moins de 22 ans; c'est donc dire que la répartition en termes d'âge est très différente d'un secteur à l'autre et risque par le fait même d'expliquer, en partie du moins, les différences quant aux préférences de l'une et l'autre des clientèles.

Au niveau de la situation d'emploi, 67% des étudiants de l'enseignement régulier n'ont aucun emploi et 32% ont un emploi à temps partiel, alors que 48% des étudiants adultes travaillent à temps plein, 18% sont à temps partiel et 34% n'ont pas d'emploi; encore ici, la répartition semble assez différente d'un secteur à l'autre.

Tableau 8: Pourcentage d'étudiants selon le sexe, l'âge, la situation d'emplois le nombre de cours suivis et le type de programme de formation

	Variable	Item	Secteur		Ø ou V(1)
			Régulier	Adultes	
1	Sexe	Femme	52.7	55.2	.02
		Homme	47.3	44.8	
2	Age	21 ou moins	94.0	15.2	.80
		22 à 29	5.5	52.8	
		30 ou plus	0.5	32.0	
3	Emploi	aucun	67.1	34.4	.59
		partiel	31.6	17.6	
		complet	1.2	47.9	
6	Statut	complet	98.8	6.0	.94
		partiel	1.2	94.0	
7	Nombre de cours déjà suivis	7 ou moins	30.6	46.9	.18
		8 à 20	28.2	15.6	
		20 ou plus	41.2	37.5	
8	Formation	hors DEC	0.7	43.4	.57
		générale	45.2	18.9	
		professionnelle	54.1	37.7	

(1) statistique phi(Ø) pour les variables dichotomiques et statistique V de Cramer pour les variables à trois catégories.

A l'enseignement régulier 99% des étudiants sont inscrits au collège à temps complet (4 cours ou plus), alors que 94% des étudiants adultes sont à temps partiel (moins de 4 cours); c'est donc dire que la répartition des étudiants selon leur statut d'étudiant est tout à fait l'inverse

d'une clientèle à l'autre.

Quant au nombre de cours déjà suivis, on peut remarquer que les répondants de l'enseignement régulier ont suivi plus de cours que leurs confrères adultes; ainsi un grand nombre d'étudiants (41%) de l'enseignement régulier ont déjà suivi plus de 20 cours différents, alors que, chez les adultes, 37% en ont fait autant; d'autre part 47% des adultes ont suivi moins de 8 cours, contre 31% pour leurs collègues plus jeunes.

Enfin, en ce qui concerne la formation poursuivie au cégep, on remarque que 43% des adultes ne sont inscrits à aucun programme, alors que seulement 1% des étudiants «réguliers» sont dans la même situation; si on ne compare que les étudiants inscrits à un programme, on est en mesure de constater que les deux-tiers des étudiants adultes sont inscrits à des programmes de formation professionnelle alors qu'on en retrouve un peu plus de la moitié à l'enseignement régulier. C'est donc dire que seulement 57% des adultes poursuivent un programme de formation et que, dans ce cas, il s'agit surtout de programmes de formation professionnelle; à l'inverse les étudiants de l'enseignement régulier sont presque tous inscrits à un quelconque programme de formation, et un peu plus de la moitié de ceux-ci poursuivent un programme de formation professionnelle.

Comme il apparaissait intéressant d'identifier dans quelle mesure les caractéristiques étudiées ici pouvaient permettre de différencier les deux clientèles entre elles, le tableau 8 fournit des indices concernant le degré d'association entre le secteur (régulier ou adulte) et la caractéristique étudiée (soit, le sexe, l'âge, etc...). On retrouve en effet

la statistique phi(Ø) dans le cas des tableaux à quatre cases et la statistique V de Cramer pour les tableaux à six cases; ces deux statistiques sont basées sur la valeur chi-deux et peuvent varier de 0 à + 1, selon qu'il n'y a aucune relation entre les deux variables étudiées, ou, qu'elles sont, au contraire, parfaitement reliées entre elles: c'est donc dire que plus l'indice à la droite d'un tableau se rapproche de + 1, plus la variable étudiée est reliée à la variable «secteur», c'est-à-dire le fait de relever de l'enseignement régulier ou de l'éducation des adultes. Par exemple, la variable «statut» est presque parfaitement reliée avec le secteur (Ø=.94), alors que la variable «sexe» ne semble pas du tout reliée au secteur (Ø=.02).

Un rapide coup d'oeil, permettra au lecteur de se rendre compte que les variables qui sont le plus reliées à la variable «secteur» sont, dans l'ordre, le statut d'étudiant (Ø=.94), l'âge (V=.80), la situation d'emploi (V=.59) et le genre de programme poursuivi (V=.57). C'est donc dire que parmi les six variables étudiées ici, l'âge et le statut d'étudiant sont celles qui risquent le mieux de permettre de différencier entre elles les deux clientèles.

3.2 Les motifs d'inscription

3.2.1 A l'enseignement régulier

Les motifs d'inscription qui apparaissaient au questionnaire représentaient en fait six orientations possibles; on les retrouve au tableau 9, classées selon l'ordre d'importance qu'elles ont pour les étudiants

Tableau 9: Les motifs d'inscription des étudiants inscrits à l'enseignement régulier

Orientations	N	Analyse de la variance[1]			
		Sexe[2]	Age[3]	Nb de cours[4]	Formation[5]
10-vocationnelle	4.54	F			P
11-académique	3.70				G
12-sociale	3.45	F			P
13-intellectuelle	3.44	F	A		
9-interpersonnelle	2.91	F	J		
14-occupationnelle	1.75	H			

(1) les lettres qui apparaissent au tableau indiquent qu'il y a des différences significatives (au test F) entre les groupes (à un seuil de .01), alors que les blancs signifient qu'il n'y a pas de différences significatives; la lettre employée indique le groupe ayant la moyenne la plus élevée.
(2) femme (F) vs homme (H)
(3) 21 ans et moins (J) vs 22 à 29 ans (A)
(4) 7 cours ou moins (A) vs entre 8 et 20 cours (B) vs 20 cours ou plus (C)
(5) formation générale (G) vs formation professionnelle (P)

inscrits à l'enseignement régulier.

On remarquera que l'orientation vocationnelle est celle qui a le

plus haut score; c'est donc dire que les étudiants de l'enseignement régulier s'inscrivent au cégep d'abord et avant tout dans le but de «se former ou de se perfectionner dans une carrière». Vient en second lieu l'orientation académique, c'est-à-dire le désir de «se préparer à des études ultérieures». Au rang trois on retrouve deux orientations qui ont la même importance: devenir un meilleur citoyen (orientation sociale) et satisfaire sa curiosité intellectuelle (orientation intellectuelle). Les étudiants semblent assez peu motivés par le besoin «de rencontrer et connaître des gens nouveaux» (orientation interpersonnelle) et le besoin de «s'occuper en attendant de trouver un emploi» (orientation occupationnelle). L'étendue des scores obtenus (de 4.54 à 1.75) montre combien les diverses orientations n'ont pas la même importance entre elles.

Dans le but d'avoir une perception plus nuancée de la clientèle, le tableau 9 présente succintement une analyse de la variance selon le sexe, l'âge, le nombre de cours déjà complétés et le type de programme de formation poursuivi; pour chacune de ces quatre variables, le tableau indique s'il y a des différences (au test F) entre les catégories de la variable, et pointe en même temps celle qui a le score le plus élevé, et ce pour chacune des six orientations possibles. Pour alléger la présentation, les données statistiques relatives à ce test ont été regroupées à l'appendice B. Par exemple, l'orientation vocationnelle est plus importante chez les filles que chez les garçons, et chez les étudiants en formation professionnelle plus que chez ceux en formation générale; on retrouve les mêmes différences en ce qui concerne l'orientation sociale. Une seule des quatre variables affiche des différences significatives au

niveau de l'orientation académique: les étudiants inscrits à des programmes de formation générale ont un score plus élevé que les autres; c'est donc dire que les motifs d'inscriptions diffèrent sensiblement selon le genre de formation que l'on poursuit au cégep. Quant à l'orientation intellectuelle, elle est plus importante chez les filles que chez les garçons, et chez les étudiants âgés plus que chez leurs jeunes collègues. Il est intéressant de noter par ailleurs que les filles ont une plus forte orientation interpersonnelle que les garçons, et que les étudiants plus jeunes marquent la même différence par rapport aux plus vieux.

En bref, la variable «sexe» engendre de nombreuses différences significatives en ce qui concerne les motifs d'inscription, alors que la variable «âge» est significative seulement au niveau des orientations intellectuelle et interpersonnelle; d'autre part la variable «formation» marque des différences quant aux orientations vocationnelle, académique et sociale, alors que le nombre de cours suivi n'entraîne aucune différence significative.

3.2.1 A l'éducation des adultes

L'orientation vocationnelle a le plus haut score chez les étudiants inscrits à l'éducation des adultes; en cela ils ressemblent à leurs collègues de l'enseignement régulier: les deux clientèles s'inscrivent d'abord et avant tout dans le but de «se former ou de se perfectionner dans une carrière». L'orientation intellectuelle arrive au deuxième rang suivi de l'orientation académique; il est à remarquer qu'il n'y a pas de différence significative au test t (seuil de .01) entre ces deux

Tableau 10: Les motifs d'inscription des étudiants inscrits à l'Éducation des Adultes

Orientations	M	Analyse de la variance[1]			
		Sexe[2]	Âge[3]	Nb de cours[4]	Formation[5]
10-vocationnelle	4.33			A	P
13-intellectuelle	3.74		M		Z
11-académique	3.55		J		G
12-sociale	2.89			A	
9-interpersonnelle	2.35		A		
14-occupationnelle	1.89				

(1) les lettres qui apparaissent au tableau indiquent qu'il y a des différences significatives (au test F) entre les groupes (à un seuil de .01), alors que les blancs signifient qu'il n'y a pas de différences significatives; la lettre employée indique le groupe ayant la moyenne la plus élevée
(2) femme (F) vs homme (H)
(3) 21 ans ou moins (J) vs 22 à 29 ans (A) vs 30 ans ou plus (M)
(4) 7 cours ou moins (A) vs entre 8 et 20 cours (B) vs 20 cours ou plus (C)
(5) hors D.E.C. (Z) vs formation générale (G) vs formation professionnelle (P)

orientations.

C'est donc dire que chez les étudiants adultes le besoin de satisfaire sa curiosité intellectuelle est relativement important, et l'analyse de la variance indique que cette orientation est plus importante chez les étudiants plus âgés (30 ans ou plus) et chez les étudiants qui

ne sont inscrits à aucun programme de formation en particulier. C'est donc dire que plusieurs adultes semblent s'inscrire à des cours par simple besoin d'apprendre ou de connaître des choses nouvelles, et ce, sans viser une quelconque certification; cette hypothèse est d'ailleurs soutenue par le fait que leurs collègues inscrits à un programme de formation professionnelle ont une plus forte orientation professionnelle et que ceux qui poursuivent une formation générale ont, eux, une plus forte orientation académique. A propos de cette dernière, on peut remarquer qu'elle est aussi plus marquée chez les étudiants âgés de 21 ans ou moins, c'est-à-dire la partie de la clientèle adulte qui pourrait très bien se retrouver à l'enseignement régulier; tout se passe comme si les plus jeunes étaient plus motivés par le besoin de «se préparer pour des études ultérieures» et s'inscrivaient par le fait même à des programmes de formation générale, alors que les plus âgés cherchaient plutôt à simplement satisfaire leur curiosité intellectuelle et, en conséquence, ne s'inscrivaient à aucun programme en particulier.

Les orientations sociale, interpersonnelle et occupationnelle arrivent, dans l'ordre, dans les derniers rangs et avec des scores qui sont en deça de 3, c'est-à-dire le milieu théorique de l'échelle de mesure utilisée; ce sont donc là trois orientations moins importantes chez la clientèle adulte. Il est intéressant de noter que l'orientation interpersonnelle est plus importante chez les étudiants âgés entre 22 et 29 ans que chez leurs collègues plus jeunes ou plus âgés. L'orientation occupationnelle, quant à elle, est plus forte chez les étudiants adultes qui sont sans emploi; c'est d'ailleurs le seul item où on retrouve une différence quant à la situation d'emploi (voilà pourquoi on ne retrouve

ne sont inscrits à aucun programme de formation en particulier. C'est donc dire que plusieurs adultes semblent s'inscrire à des cours par simple besoin d'apprendre ou de connaître des choses nouvelles, et ce, sans viser une quelconque certification; cette hypothèse est d'ailleurs soutenue par le fait que leurs collègues inscrits à un programme de formation professionnelle ont une plus forte orientation professionnelle et que ceux qui poursuivent une formation générale ont, eux, une plus forte orientation académique. A propos de cette dernière, on peut remarquer qu'elle est aussi plus marquée chez les étudiants âgés de 21 ans ou moins, c'est-à-dire la partie de la clientèle adulte qui pourrait très bien se retrouver à l'enseignement régulier; tout se passe comme si les plus jeunes étaient plus motivés par le besoin de «se préparer pour des études ultérieures» et s'inscrivaient par le fait même à des programmes de formation générale, alors que les plus âgés cherchaient plutôt à simplement satisfaire leur curiosité intellectuelle et, en conséquence, ne s'inscrivaient à aucun programme en particulier.

Les orientations sociale, interpersonnelle et occupationnelle arrivent, dans l'ordre, dans les derniers rangs et avec des scores qui sont en deça de 3, c'est-à-dire le milieu théorique de l'échelle de mesure utilisée; ce sont donc là trois orientations moins importantes chez la clientèle adulte. Il est intéressant de noter que l'orientation interpersonnelle est plus importante chez les étudiants âgés entre 22 et 29 ans que chez leurs collègues plus jeunes ou plus âgés. L'orientation occupationnelle, quant à elle, est plus forte chez les étudiants adultes qui sont sans emploi; c'est d'ailleurs le seul item où on retrouve une différence quant à la situation d'emploi (voilà pourquoi on ne retrouve

pas cette variable dans les tableaux présentés).

3.2.3 Les différences entre les clientèles adulte et régulière

Dans le but de préciser les différences qui peuvent exister entre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes, le tableau 11 présente les diverses moyennes et les écarts-type obtenus dans chacun des cas, et ce, pour chacun des six motifs d'inscription qui apparaissaient au questionnaire; pour chacun de ceux-ci, on retrouve en plus trois données statistiques qui permettent de comparer ces deux clientèles en elles.

La première statistique est une mesure de l'association entre deux variables; il s'agit du coefficient de contingence (C). Dans le cas où il n'y a aucune association ou liaison entre les variables étudiées, cette statistique aura une valeur de 0, mais la valeur maximum, s'il y a une parfaite corrélation entre les variables, pourra varier entre .70 et .99 selon les dimensions du tableau de contingence; cela ne pose par ailleurs aucun problème dans le cas présent, puisqu'il s'agit de comparer entre eux des tableaux qui sont tous de même dimension, soit 2 x 5. Il faut bien comprendre qu'il s'agit ici d'une mesure basée sur le chi-deux et qui évalue dans quelle mesure la façon de répondre (c'est-à-dire la fréquence obtenue à chacun des points de l'échelle de mesure) est reliée au fait d'être inscrit à l'éducation des adultes ou à l'enseignement régulier. Encore faut-il ajouter que tous les coefficients de contingence qui apparaissent au tableau sont significatifs (à un seuil de .01) et que le chi-deux qui y est associé est, par le fait même, lui aussi significatif au même seuil. On peut donc remarquer dans le tableau 11 que les items

Tableau 11: Les différences entre les clientèles adulte et régulière quant à leur motifs d'inscription

item	orientation	R(1)	A(2)	C(3)	t(4)	D(5)
9	interpersonnelle	2.91 1.19	2.35 1.25	.23	S	.61
10	vocationnelle	4.54 0.92	4.33 1.18	.12	S	.10
11	académique	3.70 1.39	3.55 1.51	.10	-	.15
12	sociale	3.45 1.17	2.89 1.43	.25	S	.57
13	intellectuelle	3.44 1.19	3.74 1.32	.21	S	.55
14	occupationnelle	1.75 1.08	1.89 1.34	.19	-	.20

(1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier
(2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes
(3) coefficient de contingence (significatif à un seuil de .01)
(4) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01
(5) coefficient de la fonction discriminante

qui sont le mieux associés à la variable «secteur» sont, dans l'ordre, les items 12 (orientation sociale), 9 (orientation interpersonnelle) et 13 (orientation intellectuelle); en d'autres mots, les fréquences obtenues à l'échelle de mesure diffèrent plus d'une clientèle à l'autre pour

ces items que pour les autres.

La deuxième statistique concerne la signification de la différence entre les moyennes obtenues par l'un et l'autre groupe: il s'agit en fait d'un test t avec un seuil de .01; on retrouvera le détail des données à l'appendice B. On remarquera que seuls les items 11 (orientation académique) et 14 (orientation occupationnelle) n'obtiennent pas des moyennes significativement différentes d'un groupe à l'autre. Dans le cas des différences significatives, il est intéressant de noter que les moyennes obtenues à l'éducation des adultes sont toujours en deça des moyennes obtenues pour les mêmes items par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier; un seul cas fait exception: l'orientation intellectuelle est significativement plus élevée chez la clientèle adulte. C'est donc dire que les motifs qui expliquent pourquoi les étudiants s'inscrivent à des cours diffèrent sensiblement d'une clientèle à l'autre: les adultes seraient plus motivés par la curiosité intellectuelle que leurs collègues de l'enseignement régulier, alors que ces derniers, eux, sont plus motivés par leur désir de se former ou de se perfectionner dans une carrière, de devenir de meilleurs citoyens, ou de rencontrer et connaître des gens nouveaux que leurs confrères adultes.

Comme les tests t obtenus pour chacun des items montraient souvent des différences significatives, il est apparu opportun de compléter l'analyse par une analyse discriminante; il s'agit en fait d'évaluer dans quelle mesure chacun des items peut permettre de discriminer entre l'un et l'autre groupe: la statistique obtenue par une telle procédure permet donc de pondérer l'importance relative des divers items entre eux pour discriminer entre les étudiants de l'enseignement régulier et ceux

de l'éducation des adultes. Ainsi on peut remarquer que les items qui permettent le mieux de discriminer entre les deux groupes sont, dans l'ordre, l'orientation interpersonnelle, l'orientation sociale et l'orientation intellectuelle; encore faut-il préciser que les deux premiers caractérisent beaucoup plus les étudiants «réguliers» alors que le dernier est plus fortement relié à la clientèle adulte.

3.3 Les objectifs d'apprentissage

3.3.1 A l'enseignement régulier

La section III du questionnaire présentait six objectifs d'apprentissage possibles et invitait les étudiants à indiquer, pour chacun, dans quelle mesure il constituait ou non un objectif important pour eux. Dans le cas des étudiants inscrits à l'enseignement régulier, «l'acquisition des connaissances de base de la discipline» apparaît au premier rang; viennent ensuite le «développement de ses habiletés intellectuelles» puis «le développement de son intérêt pour la matière»; c'est donc dire que la dimension cognitive apparaît très importante dans leur conception des objectifs d'apprentissage qu'ils poursuivent. Cette dernière affirmation semble d'autant plus vraie que «le développement social et affectif» se retrouve au dernier rang. On remarquera aussi que les items concernant «l'acquisition de méthodes de travail», et «l'identification et l'organisation des connaissances qu'ils ont déjà» arrivent à l'avant-dernier rang; de plus ces deux items ne montrent aucune différence significative entre eux.

Tableau 12: Les objectifs d'apprentissage jugés importants par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier

Objectifs d'apprentissage	M	Analyse de la variance[1]			
		Sexe[2]	Age[3]	Nb de cours[4]	Formation[5]
17-connaissances de base	4.42				P
19-habiletés intellectuelles	4.24				G
18-goût d'approfondir	4.11	F			
15-méthodes de travail	3.86				
20-identifier et organiser	3.83	F			
16-developpement social et affectif	3.49	F			

(1) les lettres qui apparaissent au tableau indiquent qu'il y a des différences significatives (au test F) entre les groupes (à un seuil de .01), alors que les blancs signifient qu'il n'y a pas de différences significatives; la lettre employée indique le groupe ayant la moyenne la plus élevée.
(2) femme (F) vs homme (H)
(3) 21 ans et moins (J) vs 22 à 29 ans (A)
(4) 7 cours ou moins (A) vs entre 8 et 20 cours (B) vs 20 cours ou plus (C)
(5) formation générale (G) vs formation professionnelle (P).

Le tableau 12 met en lumière deux autres faits intéressants: d'abord, les filles accordent plus d'importance que les gars aux objectifs faisant appel aux aspects affectif (item 16 et 18) et personnel (item 20) de l'apprentissage; deuxièmement les étudiants inscrits à des programmes

professionnels valorisent plus que leurs confrères en formation générale l'objectif qui vise «l'acquisition de connaissances», alors que l'on retrouve la situation inverse pour ce qui est du «développement des habiletés intellectuelles».

En bref, les étudiants inscrits à l'enseignement régulier accordent plus d'importance aux objectifs d'apprentissage qui sont d'ordre cognitif qu'à ceux qui relèvent du domaine affectif, même si les filles semblent valoriser un peu plus ces derniers objectifs que leurs confrères masculins. Cette dernière observation est d'ailleurs consistante avec une des remarques rapportées à la section précédente: les filles démontraient en effet une plus forte orientation interpersonnelle (item 9) que les garçons.

Quant aux différences entre les secteurs général et professionnel, on se souviendra que des différences avaient aussi été soulignées en ce qui concerne les orientations vocationnelle (item 10) et académique (item 11); tout se passe comme si les étudiants du secteur professionnel pensaient plus à se former dans une carrière et préviliégiaient en conséquence «l'acquisition de connaissances», alors que les étudiants du secteur général se préparaient plutôt pour des études ultérieures et ressentaient alors plus le besoin de «développer leurs habiletés intellectuelles».

3.3.2 A l'éducation des adultes

L'ordre dans lequel se retrouvent les divers objectifs d'apprentissage proposés est presque le même à l'éducation des adultes qu'au secteur

Tableau 13: Les objectifs d'apprentissage jugés importants par les étudiants inscrits à l'Éducation des Adultes

Objectifs d'apprentissage	M	Analyse de la variance[1]			
		Sexe[2]	Age[3]	Nb de cours[4]	Formation[5]
17-connaissances de base	4.36				
19-habiletés intellectuelles	4.05				
18-goût d'approfondir	3.93				
20-identifier et organiser	3.83				
15-méthodes de travail	3.57			A	
16-développement socio-affectif	2.90				

(1) les lettres qui apparaissent au tableau indiquent qu'il y a des différences significatives (au test F) entre les groupes (à un seuil de .01), alors que les blancs signifient qu'il n'y a pas de différences significatives; la lettre employée indique le groupe ayant la moyenne la plus élevée.
(2) femme (F) vs homme (H)
(3) 21 ans ou moins (J) vs 22 à 29 ans (A) vs 30 ans ou plus (M)
(4) 7 cours ou moins (A) vs entre 8 cours et 20 cours (B) vs 20 cours ou plus (C)
(5) hors D.E.C. (Z) vs formation générale (G) vs formation professionnelle (P)

régulier; cependant, même si dans les deux cas on retrouve «l'acquisition de connaissances» au premier rang, on peut remarquer que les objectifs concernant «le développement d'habiletés intellectuelles», «le développement de son intérêt face à la matière», et «l'identification et l'organisation des connaissances que l'étudiant a déjà» se retrouvent tous au

second rang: en effet ces trois items (19,18 et 20) ne montrent pas de différences significatives entre eux. C'est donc dire que l'importance relative des six items entre eux est beaucoup moins marquée à l'éducation des adultes. A l'avant-dernier rang, on retrouve «l'acquisition de méthodes de travail» (item 15) et, enfin, au dernier rang «le développement social et affectif» (item 16). C'est donc dire que la dimension cognitive est privilégiée, tout comme elle l'était d'ailleurs à l'enseignement régulier; ces résultats corroborent donc la conclusion à laquelle arrivaient les études de Landry (1972) et de Pfister (1978) qui montraient que les adultes étaient surtout axés sur l'acquisition de connaissances.

On remarquera, au tableau 13, que les variables de sexe, d'âge et de type de formation n'engendrent aucune différence significative; seul le nombre de cours déjà suivis au cégep implique une différence significative au test F: les étudiants ayant suivi moins de 8 cours accordent plus d'importance à «l'acquisition de méthodes de travail adéquates» que les autres étudiants.

3.3.3 Les différences entre les clientèles «adulte» et «régulière»

Le tableau 14 présente les différences entre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes, en utilisant les mêmes statistiques qu'à la section précédente. Le coefficient de contingence (C) montre que les items où la façon de répondre diffère le plus d'un groupe à l'autre concernent «le développement social et affectif», et «l'acquisition de méthodes de travail adéquates»; dans les

Tableau 14: Les différences entre les clientèles adulte et régulière quant à l'importance qu'ils accordent à divers objectifs d'apprentissage

	objectifs d'apprentissage	R(1)	A(2)	C(3)	t(4)	D(5)
15	méthodes de travail	3.86 0.98	3.56 1.29	.20	S	.30
16	développement social et affectif	3.49 1.04	2.90 1.27	.26	S	.88
17	connaissances de base	4.42 0.77	4.36 0.99	.13	-	.05
18	goût d'approfondir	4.11 0.86	3.93 1.13	.16	S	.09
19	habiletés intellectuelles	4.24 0.84	4.05 1.11	.15	S	.11
20	identifier et organiser	3.83 0.93	3.80 1.19	.18	-	.33

(1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier
(2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes
(3) coefficient de contingence (significatif à un seuil de .01)
(4) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01
(5) coefficient de la fonction discriminante.

deux cas on remarque que les étudiants du secteur régulier répondent de façon plus positive que leurs confrères adultes.

Le test t, quant à lui, laisse apparaître des différences significatives entre les moyennes obtenues respectivement par chacune des clientèles à presque tous les items; seuls «l'acquisition de connaissances» (item 17), et «l'identification et l'organisation des connaissances déjà acquises» (item 20) n'impliquent pas de différences significatives entre les deux groupes. Plus encore, on peut remarquer que les différences significatives décelées au test t sont toutes dues au fait que les étudiants inscrits à l'enseignement régulier accordent plus d'importance à chacun des objectifs d'apprentissage que leurs collègues adultes. Ces résultats infirment donc les conclusions auxquelles certaines recherches américaines arrivaient, à savoir que les étudiants «réguliers» seraient plus centrés sur l'acquisition de connaissances (Hanle, 1976; Ommen, Brainard et Canfield, 1979). Par ailleurs on y retrouve la même tendance que Manganno et Corrado (1980) avaient observée, c'est-à-dire que ceux-ci accordent plus d'importance à l'acquisition de méthodes de travail que les étudiants adultes.

L'analyse discriminante permet cependant de mieux identifier l'objectif d'apprentissage qui permet le mieux de discriminer entre les deux clientèles: en effet l'item 16 (développement social et affectif) a un coefficient de discrimination de .88, alors que les autres items ont d'assez faibles coefficients. C'est donc dire qu'au niveau des objectifs d'apprentissage ces deux clientèles diffèrent surtout par le fait que les étudiants de l'enseignement régulier accordent plus d'importance au développement social et affectif; cette affirmation est d'ailleurs corroborée par le fait que les items qui permettaient le mieux de discriminer

entre les deux clientèles à la section précédente étaient l'orientation interpersonnelle (item 9) et l'orientation sociale (item 12); on se rappellera sans doute que, pour ces deux items, les étudiants du secteur régulier avaient de plus hauts scores que leurs collègues plus âgés.

3.4 Les activités d'apprentissage

3.4.1 A l'enseignement régulier

La section IV du questionnaire avait pour but d'identifier les préférences des étudiants en ce qui concerne les activités d'apprentissage utilisées dans les cours: il était donc demandé aux répondants d'indiquer dans quelle mesure ils aimaient ou n'aimaient pas chacune des cinq catégories d'activités présentées. A l'enseignement régulier, toutes les catégories ont été jugées de façon positive: en effet, aucune catégorie n'a obtenu un score en deça de 3 (point neutre de l'échelle de mesure en 5 points).

Malgré cette apparente attitude d'ouverture à l'ensemble des activités d'apprentissage possibles, il est intéressant de les classer entre elles: celles qui font surtout appel à l'expérience directe (jeux de rôles, simulations, expériences en laboratoire, observation sur le terrain, stages, etc...) arrivent au premier rang, suivies, au deuxième rang, des activités faisant appel aux moyens audio-visuels (films, diaporamas, bandes sonores, émissions télévisées, etc...). Celles qui font appel à l'interaction (travaux en équipe, séminaires, ateliers, groupes de discussions, etc...) et au travail personnel (lectures, travaux libres ou

Tableau 15: Les activités d'apprentissage préférées par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier

Activités d'apprentissage faisant surtout appel à	M	Analyse de la variance[1]			
		Sexe[2]	Age[3]	Nb de cours[4]	Formation[5]
25-l'expérience directe	4.09				P
21-l'audio-visuel	3.63				
22-l'interaction	3.51				
24-au travail personnel	3.39				G
23-au professeur	3.30		A	C	

(1) les lettres qui apparaissent au tableau indiquent qu'il y a des différences significatives (au test F) entre les groupes (à un seuil de .01), alors que les blancs signifient qu'il n'y a pas de différences significatives; la lettre employée indique le groupe ayant la moyenne la plus élevée
(2) femme (F) vs homme (H)
(3) 21 ans et moins (J) vs 22 à 29 ans (A)
(4) 7 cours ou moins (A) vs entre 8 et 20 cours (B) vs 20 cours ou plus (C)
(5) formation générale (G) vs formation professionnelle (P)

semi-dirigés, recherches en bibliothèque, etc...) se retrouvent au troisième rang; en effet, ces deux catégories (items 22 et 24) ne montrent pas de différences significatives entre elles au test t. Enfin, les activités faisant appel au professeur ou à des experts invités (exposés magistraux, conférences, panels, colloques, etc...) se retrouvent au dernier rang; il faut cependant remarquer ici, que cette dernière

catégorie (item 23) ne diffère pas significativement de l'avant-dernière (item 24): c'est ce que la ligne en pointillé au tableau 15 tente d'indiquer. Ces résultats rejoignent en partie ceux de Boulanger et al (1980); en effet, cette étude montrait que les étudiants étaient attirés par une pédagogie concrète et impliquant leur expérience, et rejetaient massivement l'enseignement magistral.

C'est donc dire, qu'en général, les étudiants inscrits à l'enseignement régulier se montrent ouverts à presque toutes les sortes d'activités d'apprentissage possibles, mais ont une certaine préférence pour celles qui font appel à l'expérience directe ou aux moyens audio-visuels. Il est par ailleurs étonnant de constater que les activités faisant appel au professeur ou à des experts invités se retrouvent en fin de liste alors qu'à la section précédente l'objectif concernant l'acquisition des connaissances de base de la discipline (item 15) se situait au premier rang. Dans ce même tableau, on peut remarquer que les étudiants en formation professionnelle montrent une plus grande préférence que leurs confrères du secteur général pour les activités faisant appel à l'expérience directe (item 25) et que la situation est exactement l'inverse lorsqu'il s'agit d'activités faisant appel au travail personnel et indépendant de l'étudiant (item 24). Quant aux activités faisant appel surtout au professeur ou à un expert invité, elles reçoivent un score plus élevé chez les étudiants plus âgés (entre 22 et 29 ans) et chez les étudiants qui ont déjà complété plus de 20 cours.

3.4.2 A l'éducation des adultes

Chez les étudiants inscrits à l'éducation des adultes, les activités d'apprentissage faisant appel surtout à l'expérience directe arrivent au premier rang, tout comme ce l'était pour le secteur régulier. Par ailleurs on retrouve au second rang les catégories qui se classaient aux derniers rangs chez la clientèle plus jeune: ce sont les activités faisant appel au travail personnel et indépendant de l'étudiant et celles faisant appel au professeur ou à un expert invité. Viennent ensuite les activités faisant appel à l'audio-visuel; encore faut-il noter qu'il n'y a pas de différence significative entre ces trois dernières catégories (items 24, 23 et 21). En dernier lieu on retrouve les activités faisant appel à l'interaction entre les étudiants. C'est donc dire que les étudiants adultes semblent avoir des attentes un peu plus traditionnelles que leurs collègues du secteur régulier; on se souviendra d'ailleurs, que, même chez ces derniers, les activités faisant appel au professeur avaient un plus haut score lorsque les étudiants étaient plus âgés.

Il faudrait cependant noter que les différences obtenues entre ces diverses catégories d'activités, même si elles sont significatives, ne sont pas très grandes puisque les moyennes obtenues varient entre 3.31 et 3.90; si on se réfère à l'échelle de mesure utilisée, cela veut dire qu'elles se situent entre une attitude neutre (j'aime moyennement cette façon d'apprendre) et un attitude plutôt positive (j'aime bien cette façon d'apprendre).

Au tableau 16, on peut aussi remarquer que les hommes préfèrent plus les activités faisant appel à l'expérience directe que leurs consoeurs,

Tableau 16: Les activités d'apprentissage préférées par les étudiants inscrits à l'Éducation des adultes

Activités d'apprentissage faisant surtout appel	M	Analyse de la variance[1]			
		Sexe[2]	Âge[3]	Nb de cours[4]	Formation[5]
25-à l'expérience directe	3.90	H			
24-au travail personnel	3.58				G
23-au professeur	3.57				
21-à l'audio-visuel	3.49				
22-à l'interaction	3.31				

(1) les lettres qui apparaissent au tableau indiquent qu'il y a des différences significatives (au test F) entre les groupes (à un seuil de .01), alors que les blancs signifient qu'il n'y a pas de différences significatives; la lettre employée indique le groupe ayant la moyenne la plus élevée
(2) femme (F) vs homme (H)
(3) 21 ans ou moins (J) vs 22 à 29 ans (A) vs 30 ans ou plus (M)
(4) 7 cours ou moins (A) vs entre 8 et 20 cours (B) vs 20 cours ou plus (C)
(5) hors D.E.C. (Z) vs formation générale (G) vs formation professionnelle (P)

et que celles qui font appel au travail personnel et indépendant font plus l'affaire des étudiants inscrits à des programmes de formation générale; cette dernière différence avait d'ailleurs été notée aussi en ce qui concerne les étudiants inscrits à l'enseignement régulier.

3.4.3 Les différences entre les clientèles adulte et régulière

On peut observer, au tableau 17, que les façons de répondre à ces items ne diffèrent pas beaucoup d'une clientèle à l'autre; en effet seulement deux coefficients de contingence (C) sont significatifs au seuil de .01 (items 23 et 24).

Par ailleurs, lorsqu'on considère les différences entre les moyennes obtenues par chacun des groupes, le test t se révèle significatif dans la plupart des cas, à l'exception de l'item 21 (activités faisant appel à l'audio-visuel): les activités faisant appel à l'interaction et celles faisant appel à l'expérience directe obtiennent des moyennes plus hautes chez les étudiants inscrits à l'enseignement régulier alors que celles des activités faisant appel soit au professeur ou soit au travail personnel sont plus élevées chez les étudiants de l'éducation des adultes. Ces résultats rejoignent les conclusions de plusieurs études américaines (Hettich, 1974; Warren, 1974; Roelf, 1975; Lenning et Hanson, 1977; Preston, date inconnue) qui montraient que, de façon générale, les étudiants inscrits à l'enseignement régulier avaient une attitude plus positive que les étudiants adultes vis-à-vis des approches pédagogiques peu structurées et plutôt centrées sur l'étudiant, alors que c'était l'inverse en ce qui concerne les approches plus traditionnelles (structurées et centrées sur le professeur).

L'analyse discriminante permet d'identifier par ailleurs les items où les différences entre les deux groupes sont le plus marquées: ce sont les items 23 (activités d'apprentissage faisant appel au professeur) et

Tableau 17: Les différences entre les clientèles adulte et «régulière» quant aux activités d'apprentissage préférées

	activités d'apprentissage faisant surtout appel à	R(1)	A(2)	C(3)	t(4)	D(5)
2.	l'audio-visuel	3.63 1.03	3.49 1.11	-	-	.15
22	l'interaction	3.51 1.14	3.31 1.18	-	S	.25
23	au professeur	3.30 1.08	3.57 1.06	.12	S	.65
24	au travail personnel	3.38 1.15	3.58 1.17	.10	S	.29
25	à l'expérience directe	4.09 1.01	3.90 1.13	-	S	.45

(1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier
(2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes
(3) coefficient de contingence (significatif à un seuil de .01)
(4) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01
(5) coefficient de la fonction discriminante.

25 (activités d'apprentissage faisant appel à l'expérience directe); le premier est plus caractéristique de la clientèle adulte alors que le second l'est plus de la clientèle régulière. Si on considère ces différences dans leur ensemble, il semble donc que les étudiants adultes aient des préférences un peu plus traditionnelles que leurs collègues plus

jeunes en ce qu'elles accordent au professeur une place plus grande.

3.5 Les styles d'enseignement préférés par les étudiants

3.5.1 A l'enseignement régulier

La section V du questionnaire présentait des descriptions de cinq divers types de professeurs, correspondant chacune à un style d'enseignement particulier; on demandait à l'étudiant d'indiquer, pour chacune de ces cinq descriptions, dans quelle mesure il aimait ou n'aimait pas ce genre de professeur. Chez les étudiants inscrits à l'enseignement régulier on retrouve le style «centré sur la relation» au premier rang, le style «centré sur le processus» au second, le style «centré sur la tâche» au troisième, le style «centré sur l'exemple» au quatrième rang pour enfin finir par le style «centré sur le contenu»: le tableau 18 donne une synthèse des moyennes obtenues pour chacun des items, et ce dans l'ordre indiqué plus haut. Les différences entre ces cinq items sont assez marquées puisque les moyennes obtenues varient entre 2.54 et 4.22.

C'est donc dire que les étudiants préfèrent un professeur qui tente d'établir une relation amicale et chaleureuse avec eux (centré sur la relation) ou qui veut développer leur autonomie et leur créativité pour atteindre leurs propres buts (centré sur le processus) à un professeur qui se soucie surtout de la matière à couvrir (centré sur le contenu) ou qui se présente aux étudiants comme un modèle des façons de penser ou d'être qui caractérisent sa profession ou sa discipline (centré sur l'exemple).

Tableau 18: Les styles d'enseignement préférés par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier

Style d'enseignement centré sur	M	Analyse de la variance[1]			
		Sexe[2]	Age[3]	Nb de cours[4]	Formation[5]
27-la relation	4.22			A	
30-le processus	4.12				
28-la tâche	3.29				
29-l'exemple	2.92	H			
26-le contenu	2.54				

(1) les lettres qui apparaissent au tableau indiquent qu'il y a des différences significatives (au test F) entre les groupes (à un seuil de .01), alors que les blancs signifient qu'il n'y a pas de différences significatives; la lettre employée indique le groupe ayant la moyenne la plus élevée
(2) femme (F) vs homme (H)
(3) 21 ans et moins (J) vs 22 à 29 ans (A)
(4) 7 cours ou moins (A) vs entre 8 et 20 cours (B) vs 20 cours ou plus (C)
(5) formation générale (G) vs formation professionnelle (P)

Quant à l'analyse de la variance, on remarquera que deux items montrent des différences intéressantes: l'item 27 (style centré sur la relation) a un plus haut score chez les étudiants ayant suivi peu de cours déjà (7 cours ou moins) que chez les autres étudiants; l'item 29 (style centré sur l'exemple), quant à lui, a un score plus élevé chez les garçons que chez les filles.

3.5.2 A l'éducation des adultes

A l'éducation des adultes le style centré sur le processus arrive au premier rang, alors que le style centré sur la relation arrive au second, suivi du style centré sur la tâche en troisième place. Enfin au dernier rang on retrouve le style centré sur le contenu et le style centré sur l'exemple, ces deux items (26 et 29) ne montrant aucune différence significative entre eux au test t.

C'est donc dire que, pris globalement, l'ordre de préférence indique à peu près les mêmes tendances générales que l'on avait déjà remarqué à l'enseignement régulier: les étudiants semblent préférer un style d'enseignement qui est centré sur l'étudiant plutôt que sur le contenu; cette dernière affirmation mérite par ailleurs certaines précisions: dans le cas des adultes, cette centration sur l'étudiant semble viser d'abord la facilitation du processus d'apprentissage (centré sur le processus) alors que, dans le cas de leurs confrères plus jeunes, il s'agirait surtout de la qualité de la relation qu'un professeur établit avec ses étudiants (centré sur la relation). Autre fait intéressant, les deux derniers styles (centré sur le contenu et centré sur l'exemple) obtiennent des moyennes qui indiquent une certaine neutralité par rapport à l'échelle de mesure utilisée, alors que dans le cas des étudiants de l'enseignement régulier on se souviendra que le style d'enseignement centré sur le contenu obtenait une moyenne qui se situait en deça de la neutralité.

Quant aux diverses variables étudiées, deux seules remarques sont à

Tableau 19: Les styles d'enseignement préférés par les étudiants inscrits à l'Education des Adultes

Style d'enseignement centré sur	M	Analyse de la variance[1]			
		Sexe[2]	Age[3]	Nb de cours[4]	Formation[5]
30-le processus	4.18				
27-la relation	3.83			A	
28-la tâche	3.55				
26-le contenu	3.01		M		
29-l'exemple	2.97				

(1) les lettres qui apparaissent au tableau indiquent qu'il y a des différences significatives (au test F) entre les groupes (à un seuil de .01), alors que les blancs signifient qu'il n'y a pas de différences significatives; la lettre employée indique le groupe ayant la moyenne la plus élevée
(2) femme (F) vs homme (H)
(3) 21 ans ou moins (J) vs 22 à 29 ans (A) vs 30 ans ou plus (M)
(4) 7 cours ou moins (A) vs entre 8 et 20 cours (B) vs 20 cours ou plus (C)
(5) hors D.E.C. (Z) vs formation générale (G) vs formation professionnelle (P)

faire: d'une part les étudiants adultes qui ont suivi moins de cours au cégep (7 cours ou moins) semblent apprécier plus que leurs confrères un style d'enseignement centré sur la relation, et, d'autre part, les étudiants adultes plus âgés (30 ans ou plus) ont une attitude plus positive que les autres vis à vis du style d'enseignement centré sur le contenu. Il est intéressant de noter que cette différence à propos des étudiants

ayant déjà suivi moins de cours que les autres se retrouvait aussi à l'enseignement régulier. Quant à la différence liée à l'âge, on se souviendra que ces mêmes étudiants plus âgés étaient aussi ceux qui obtenaient la plus haute moyenne quant à l'orientation intellectuelle (inscrits au cégep pour satisfaire leur curiosité intellectuelle).

3.5.3 Les différences entre les clientèles adulte et régulière

En examinant le tableau 20 qui présente les différences entre les clientèles que l'on retrouve respectivement à l'enseignement régulier et à l'éducation des adultes, on peut remarquer que la façon de répondre de ces deux groupes diffère surtout en ce qui concerne les items 26 (centré surle contenu) et 27 (centré sur la relation); en effet, c'est pour ces deux items que l'on retrouve le coefficient de contingence le plus élevé.

Dans le cas des différences entre les moyennes obtenues par chacun des groupes (au test t), on peut remarquer qu'il n'y a pas de différence significative pour les items 29 (centré sur l'exemple) et 30 (centré sur le processus); par ailleurs les items 26 (centré sur le contenu) et 28 (centré sur la tâche) obtiennenet des moyennes plus élevées chez les étudiants adultes, alors que le style centré sur la relation (item 27) a une moyenne significativement supérieure à l'enseignement régulier. Tout se passe donc comme si les étudiants adultes attachaient plus d'importance que les étudiants plus jeunes aux rôles qui sont liés à la transmission du contenu et à l'organisation pédagogique, alors que leurs confrères du secteur régulier accordaient, eux, plus d'importance à l'aspect

Tableau 20: Les différences entre les clientèles adulte et régulière quant au style d'enseignement qu'ils préfèrent

	Style d'enseignement centré sur	R(1)	A(2)	V(3)	t(4)	D(5)
26	le contenu	2.54 1.08	3.01 1.24	.22	S	.58
27	la relation	4.22 0.88	3.83 1.01	.20	S	.63
28	la tâche	3.29 1.03	3.55 1.07	.13	S	.31
29-	l'exemple	2.92 1.10	2.97 1.24	.11	-	.04
30	le processus	4.12 0.93	4.18 1.00	-	-	.22

(1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier
(2) moyenne et écart-type pourles étudiants inscrits à l'éducation des adultes
(3) coefficient de contingence (significatif à un seuil de .01)
(4) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes le S indique une différence significative à un seuil de 0.01
(5) coefficient de la fonction discriminante.

relationnel de l'interaction professeur/étudiant. A cet effet, on peut rappeler que l'étude de Ommen, Brainard et Canfield (1979) arrivait à des conclusions assez similaires: les aspects «structuration» et «autorité» étaient plus importants pour les étudiants adultes que pour ceux de l'enseignement régulier, alors qu'on retrouvait les résultats inverses en ce

qui concerne l'aspect «relation».

Si on considère les coefficients de discrimination obtenus par chacun des items, on remarque que ceux qui permettent le mieux de discriminer entre les deux clientèles sont les mêmes que dans le cas du test t: dans l'ordre, ce sont les items 27 (centré sur la relation), 26 (centré sur le contenu) et 28 (centré sur la tâche). C'est donc dire que les deux clientèles diffèrent surtout par rapport à l'importance qu'ils accordent à chacune de ces trois dimensions de l'enseignement: les étudiants adultes valorisent plus les dimensions «contenu» et «tâche», alors que les étudiants du secteur régulier accordent plus d'importance à la dimension «relation».

Chapitre IV

Synthèse et conclusions

4.1 Synthèse des résultats obtenus

En général, les étudiants de l'enseignement régulier s'inscrivent au cégep surtout dans le but de se former dans une carrière ou de se préparer pour des études ultérieures. A l'intérieur des cours, ils jugent particulièrement important d'acquérir des connaissances de base et de développer leurs habiletés intellectuelles, mais privilégient par ailleurs les activités d'apprentissage qui font appel soit à l'expérience directe ou soit aux moyens audio-visuels. Enfin ils préfèrent un style d'enseignement centré sur la relation ou centré sur le processus.

C'est donc dire qu'ils semblent privilégier l'aspect cognitif de leur développement, mais que le contexte dans lequel se fait l'apprentissage devrait être assez centré sur l'étudiant (activités faisant appel à l'expérience directe et style d'enseignement centré sur la relation).

Encore faut-il préciser que les étudiants en formation générale sont assez différents de ceux qui sont inscrits à des programmes de formation professionnelle: les premiers cherchent plus à se préparer pour des études ultérieures et conséquemment trouvent important de développer leurs habiletés intellectuelles; les autres, quant à eux, sont plus centrés sur l'acquisition de connaissances et ce, dans une perspective de formation professionnelle.

Quant aux différences liées au sexe, on peut remarquer qu'elles se

retrouvent surtout au niveau des motifs d'inscription et des objectifs d'apprentissage: celles-ci donnent à penser que les filles accorderaient un peu plus d'importance que les garçons aux aspects sociaux et affectifs de leur formation.

Enfin, les étudiants plus âgés auraient une plus forte orientation intellectuelle et une attitude plus positive que leurs confrères face aux activités d'apprentissage où la place du professeur est prépondérante.

Il est plus difficile de tracer un portrait de la clientèle adulte puisque les résultats obtenus marquent de moins grands écarts entre eux. En général il est permis de croire qu'ils ont un profil qui se rapproche de leurs collègues plus jeunes mais avec quelques différences particulières: eux aussi sont là d'abord et avant tout pour se former ou se perfectionner dans une carrière, mais ils sont là aussi pour satisfaire leur curiosité intellectuelle et pour se préparer à des études ultérieures; comme leurs collègues, ils prévilégient l'acquisition de connaissances et le développement de leurs habiletés intellectuelles, mais ils manifestent par ailleurs aussi de l'intérêt pour le développement de leur goût d'apprendre et pour réfléchir sur ce qu'ils savent déjà. Au chapitre des activités d'apprentissage, ils se montrent eux aussi très intéressés par celles qui font appel à l'expérience directe, mais montrent aussi beaucoup d'intérêt pour les activités qui font appel au travail personnel, ou celles qui font une grande place au professeur ou aux moyens audio-visuels. Enfin, ils préfèrent eux aussi des professeurs qui agissent surtout comme des guides ou des personnes-ressources, et

qui établissent avec leurs étudiants une relation chaleureuse.

Quand on considère divers groupes de l'Éducation des Adultes, on se rend compte que les différences liées à l'âge se retrouvent surtout au niveau des motifs d'inscription, les plus jeunes cherchant plus à se préparer pour des études ultérieures et les plus vieux visant plus à satisfaire leur curiosité intellectuelle. Dans le même ordre d'idée, les étudiants qui ont suivi peu de cours au cégep privilégient plus que les autres l'objectif qui vise à acquérir des méthodes de travail et souhaitent plus que les autres avoir affaire à un professeur qui instaure une relation chaleureuse avec ses étudiants. Enfin, on peut remarquer des différences entre les étudiants des divers types de programmes: les étudiants qui ne sont inscrits à aucun programme cherchent plus que les autres à satisfaire leur curiosité intellectuelle, ceux qui sont en formation professionnelle veulent plus se former ou se perfectionner dans une carrière, alors que ceux en formation générale pensent plus à se préparer pour des études ultérieures, et ont conséquemment une attitude plus positive que les autres face au travail personnel.

Même si l'ordre de préférence peut sembler relativement semblable d'une clientèle à l'autre, cela ne veut pas dire que celles-ci soient identiques dans leurs préférences; lorsqu'on regroupe les items selon qu'ils indiquent une différence significative (au test t) en faveur des étudiants de l'enseignement régulier ou en faveur de ceux de l'éducation des adultes on remarque des différences fondamentales (voir le tableau 21).

Tableau 21: Synthèse des différences observées entre les clientèles adulte et régulière(1)

	R>A(2)	A>R(3)	R=A(4)
orientation	(9)-interpersonnelle 10-vocationnelle (12)-sociale	(13)-intellectuelle	11-académique 14-occupationnelle
objectifs d'apprentissage	15-méthodes de travail (16)-développement social et affectif 18-goût d'approfondir 19-habiletés intellectuelles		17-connaissances de base 20-identifier et organiser
activités d'apprentissage faisant surtout appel	22-à l'interaction 25-à l'expérience directe	23-au professeur 24-au travail personnel	21-à l'audio-visuel
style d'enseignement centré sur	27-la relation	(26)-le contenu (28)-la tâche	29-l'exemple 30-le processus

(1) les six items encerclés sont ceux qui obtiennent le plus haut coefficient de discrimination (cf. appendice B)
(2) items dont la moyenne obtenue à l'enseignement régulier est significativement supérieure (test t à un seuil de .01) à celle obtenue à l'éducation des adultes
(3) items dont la moyenne obtenue à l'éducation des adultes est significativement supérieure (test t à un seuil de .01) à celle obtenue à l'enseignement régulier
(4) items dont les moyennes obtenues respectivement à l'éducation des adultes et à l'enseignement régulier ne sont pas significativement différentes (test t à un seuil de .01).

D'une part, la clientèle régulière obtient des moyennes significativement supérieures à dix items alors que la clientèle adulte n'en compte que cinq. Qui plus est, à l'éducation des adultes ces items semblent tous mettre l'accent sur l'aspect cognitif de l'apprentissage: en effet,

lorsqu'on les compare à leurs confrères plus jeunes, les adultes semblent avoir une plus forte orientation intellectuelle, être plus positifs vis à vis des activités d'apprentissage qui font appel au professeur ou au travail personnel, et enfin montrent plus d'intérêt pour un style d'enseignement centré sur le contenu ou sur la tâche. En contre-partie, les étudiants de l'enseignement régulier seraient différents en ce qu'ils montrent des orientations interpersonnelle, vocationnelle et sociale plus fortes, qu'ils accordent plus d'importance aux objectifs d'apprentissage tels que l'acquisition de méthodes de travail, le développement d'habiletés intellectuelles, le développement socio-affectif et le développement de son intérêt pour la matière. Enfin ils apprécieraient plus que leurs confrères adultes les activités d'apprentissage faisant appel à l'interaction et à l'expérience directe, en même temps qu'ils valorisent plus un style d'enseignement centré sur la relation.

Comme ces deux clientèles montraient des différences significatives à 15 des 22 items sur lesquels portaient la recherche, il est apparu de bon aloi de pondérer l'importance de chacun de ces items quand il s'agit d'étudier les différences entre les deux groupes: les 22 items en question (items 9 à 30) ont donc été soumis à l'analyse discriminante et on retrouve au tableau 21 les six items (encerclés) qui permettent le mieux de discriminer entre les deux clientèles. On remarquera que trois de ces items concernent les motifs d'inscription (orientation), deux le style d'enseignement et un seul concerne les objectifs d'apprentissage; dans l'ensemble, c'est d'ailleurs au niveau des motifs d'inscription puis des styles d'enseignement que l'on obtient les coefficients de discrimination les plus élevés, alors que c'est au niveau des activités d'apprentissage

qu'ils sont les plus faibles. Tout se passe donc comme si les deux clientèles se différenciaient l'une de l'autre surtout par leurs motifs d'inscription et leurs attitudes vis-à-vis du style d'enseignement.

Dans les six items retenus (voir le tableau 21), on remarque que trois sont plus caractéristiques de la clientèle adulte alors que les trois autres se retrouvent plus à l'enseignement régulier; ainsi les adultes se différencieraient par une plus forte orientation intellectuelle et une attitude plus positive vis-à-vis des styles d'enseignement centré sur le contenu et centré sur la tâche, alors qu'à l'inverse, leurs confrères plus jeunes seraient caractérisés par de plus fortes orientations interpersonnelle et sociale, et une importance plus grande accordée au développement social et affectif comme objectifs d'apprentissage. Bref, les étudiants adultes auraient des attentes un peu plus traditionnelles que leurs confrères qui eux sont au contraire plus centrés sur leur développement personnel.

4.2 Implications et conclusions

En terminant il convient de s'interroger un peu sur la portée pratique des résultats obtenus; or il est possible de faire cette démarche dans trois optiques différentes: instrumentale, développementale et de recherche.

Dans le premier cas il s'agit de se demander comment on peut se servir de ces diverses constatations pour améliorer et maximiser l'apprentissage des étudiants; en termes clairs, cela revient à préciser comment

on peut tenir compte des préférences des étudiants et ainsi leur fournir un environnement pédagogique qui soit à la fois stimulant et agréable, parce qu'il répond de façon satisfaisante à leurs attentes et à leurs besoins. Une première suggestion s'impose ici: comme les étudiants des deux secteurs s'inscrivent au cégep surtout pour se former ou se perfectionner dans une carrière, ou pour se préparer à des études ultérieures, il semble important qu'ils sentent bien que ce qu'ils apprennent pourra leur servir, et ce, dans un cas comme dans l'autre; il importe donc non seulement de leur faire apprendre des choses qui pourront leur servir dans leur future carrière ou leurs futures études, mais aussi de leur préciser le plus souvent possible en quoi ces nouveaux apprentissages pourront leur être utiles. Dans le cas des étudiants adultes, on pourra en outre compter sur la simple curiosité intellectuelle; encore là on pourrait utiliser et supporter cette motivation particulière en leur faisant apprendre des choses qui les intéressent vraiment, et en précisant avec eux en quoi ces nouveaux apprentissages peuvent répondre à certaines de leurs interrogations.

On se souviendra que les étudiants des deux secteurs jugent très important d'acquérir des connaissances: c'est là un objectif d'apprentissage qui semble prioritaire pour eux et il convient de leur fournir un enseignement riche en contenu, et ce, quelque soit la formule pédagogique utilisée. D'autre part, il apparaîtrait souhaitable de préciser ou de faire préciser aux étudiants les nouvelles connaissances qu'ils ont acquises lors d'une activité d'apprentissage; cette dernière suggestion d'appuie sur le fait que les étudiants peuvent souvent avoir l'impression d'avoir appris peu de choses simplement parce qu'ils n'ont pas identifié

et nommé les nouveaux éléments qu'ils ont acquis. Dans le même ordre d'idée, il conviendrait de préciser en quoi les différentes activités d'apprentissage proposées par le professeur peuvent permettre le développement de certaines de leurs habiletés intellectuelles, puisque c'est là un autre objectif d'apprentissage qu'ils jugent particulièrement important; on a d'ailleurs souvent l'impression, comme professeur, que cette préoccupation quant au développement intellectuel de l'étudiant n'incombe qu'à l'enseignant, alors que, dans les faits, les étudiants semblent eux aussi préoccupés par cette dimension de leur développement.

Au chapitre des activités d'apprentissage, on se souviendra que les étudiants disent aimer relativement toutes les catégories d'activités proposées dans le questionnaire, mais avec une certaine préférence pour celles qui font appel à l'expérience directe (jeux de rôles, simulations, expériences de laboratoire, observations sur le terrain, stages, etc...). C'est donc dire qu'on aurait avantage à proposer aux étudiants une grande variété d'activités d'apprentissage, avec une certaine prédominance de cette catégorie particulière. A l'enseignement régulier, on pourra faire aussi une plus large place aux activités faisant surtout appel aux moyens audio-visuels, alors qu'à l'éducation des adultes on pourra utiliser toutes les autres catégories d'activités, en restreignant peut-être quelque peu l'utilisation de celles qui font appel à l'interaction (travaux en équipe, séminaires, ateliers, groupes de discussions, etc...); les activités d'apprentissage faisant appel surtout au professeur ou à un expert invité devraient d'ailleurs se mériter le même commentaire en ce qui concerne les étudiants inscrits à l'enseignement régulier.

Enfin, il semble important d'établir avec les étudiants une relation chaleureuse et amicale, et d'agir auprès d'eux en tant que personne-ressource plutôt que de se présenter comme un expert du contenu; en effet, on se souviendra que les étudiants préviléġient les styles d'enseignement centré sur la relation et centré sur le processus, et que cette valorisation de l'aspect affectif de la relation pédagogique est encore plus importante dans le cas des étudiants de l'enseignement régulier.

Toutes les remarques et les suggestions qui viennent d'être faites ont pour premier but de fournir aux étudiants un environnement pédagogique qui puisse rencontrer le mieux possible leurs préférences ou leurs souhaits; encore faut-il ajouter que cette démarche est fondée sur le postulat suivant: plus l'environnement pédagogique sera satisfaisant pour l'étudiant et plus il s'y sentira à l'aise, plus son apprentissage sera maximisé; en d'autres mots, les étudiants auront moins d'énergie à dépenser pour s'adapter à la situation pédagogique proprement dite et seront plus en mesure de concentrer leurs efforts sur les apprentissages à faire et, conséquemment, ils apprendront plus et mieux.

La seconde optique dont nous parlions plus tôt concerne l'aspect développemental; il s'agit ici de considérer les résultats qui peuvent être vus comme des limites à l'action du professeur et à l'apprentissage des étudiants, et de se demander comment on peut y pallier.

Par exemple, comme l'objectif concernant le développement social et affectif de l'étudiant apparait au dernier rang, et ce de façon encore plus marquée à l'éducation des adultes qu'à l'enseignement régulier, on

peut se demander s'il n'y a pas lieu de tenter de modifier l'attitude des étudiants vis à vis de cette dimension de leur développement, au lieu de tout simplement évacuer celle-ci de toute entreprise pédagogique; il faudrait d'abord expliquer en quoi cette dimension de la formation est importante pour le futur de l'étudiant et quels sont les gains qu'il en retirera à court et à long terme. Peut-être serait-il de bon aloi de formuler les objectifs qui visent cette dimension de façon encore plus nuancée et surtout encore plus opérationnelle, de façon à ce que les étudiants puissent clairement identifier et comprendre la nature même de ce qu'on poursuit; les objectifs visant le développement social et affectif de l'étudiant restent en effet assez souvent flous et imprécis, ce qui peut laisser croire à l'étudiant qu'il s'agit là de visées assez secondaires dans l'ensemble de la formation qu'il reçoit au collège.

Dans le même ordre d'idée, on peut remarquer qu'à l'enseignement régulier les activités d'apprentissage qui sont le moins appréciées sont celles qui font surtout appel au travail personnel ou encore au professeur, alors qu'à l'éducation des adultes ce sont celles qui font surtout appel à l'interaction qui subissent le même sort. Cela ne veut pas dire que ce sont là des types d'activités qu'il faut nécessairement délaisser; au contraire, dans une perspective développementale, il conviendrait plutôt de de tenter de modifier l'attitude des étudiants à leur égard. Comme le choix d'un type d'activité d'apprentissage dépend de plusieurs autres facteurs (type de contenu, habiletés pédagogiques du professeur, limites institutionnelles, acquis des étudiants, etc...) que de la simple préférence des étudiants, il conviendrait, dans ces cas particuliers, d'expliquer clairement les raisons de ce choix pédagogique et les

possibles bénéfices pour les étudiants. On pourrait aussi aménager ces activités d'apprentissage de façon à se donner des conditions de réussite: par exemple, dans le cas de discussions de groupe on pourrait s'assurer que tous ont reçu l'information nécessaire et préalable à une discussion fructueuse, ou proposer des thèmes assez précis à débattre de façon à ce que les étudiants ne se perdent pas en chemin, ou encore leur donner quelques indications concernant la façon la plus rentable de travailler en équipe, etc... Il s'agit donc ici de modifier leur attitude vis à vis de ces types d'activités en les mettant dans des situations où ils prennent conscience que celles-ci leur apportent quelque chose et où ils vivent un certain sentiment de réussite.

En ce qui concerne le style d'enseignement, c'est chez les étudiants inscrits au secteur régulier que l'on retrouve l'attitude la plus négative, et ce, vis à vis du style centré sur le contenu; cela ne veut pas dire pour autant qu'il faille délaisser toute préoccupation quant au contenu, d'autant plus que les étudiants semblent, à un autre niveau, privilégier l'objectif visant l'acquisition de connaissances. Il est sûrement possible de rester soucieux du contenu et de la matière à couvrir, tout en établissant avec les étudiants une relation chaleureuse et amicale. Qui plus est, la relation dont on parle ici ne trouve sa raison d'être que dans la perspective de l'apprentissage des étudiants: il s'agit en fait d'une relation qui doit permettre à ceux-ci de faire des apprentissages importants en nombre et en qualité; or il semble important que les étudiants comprennent et sentent bien ce sens particulier de la relation pédagogique.

La dernière perspective dans laquelle on peut envisager les résultats de la présente recherche se situe dans une optique de recherche. En effet, les diverses constatations auxquelles arrivent la présente recherche suscitent de nouvelles questions et de nouvelles pistes de recherche. Par exemple, les différences observées entre les clientèles adulte et régulière en ce qui concerne leurs «préférences pédagogiques» se retrouvent-elles au niveau des facteurs de satisfaction; en d'autres mots, les éléments pédagogiques qui produisent de la satisfaction ou de l'insatisfaction chez les étudiants diffèrent-ils d'une clientèle à l'autre, et ce, dans le même sens que les différences observées au niveau des préférences. Une autre question intéressante serait de se demander si la conception de l'apprentissage à laquelle se réfèrent les étudiants diffère d'une clientèle à l'autre; sans doute pourrait-on trouver certaines explications aux différences observées en ce qui concerne les préférences pédagogiques.

Dans un autre ordre d'idée, il serait intéressant de pousser un peu plus loin l'investigation quant aux différences observées entre les sexes, entre les différentes catégories d'âge, entre les différents types de formation, etc...; le présent rapport de recherche indiquait d'assez nombreuses différences à ce propos et on aurait fort avantage à en faire une étude systématique, et ce pour chacune des deux clientèles. Un bref examen des différences entre les étudiants des différentes concentrations (programmes de formation) laisse aussi croire à l'auteur qu'une étude concernant les préférences spécifiques de chacun de ces groupes pourrait s'avérer assez utile; on pourrait même utiliser les données de la présente recherche pour réaliser ce projet.

Dans un autre ordre d'idée, il pourrait être intéressant pour des professeurs de faire remplir le questionnaire élaboré ici à leurs groupes d'étudiants; ceci pourrait leur permettre de connaître les préférences particulières des groupes auxquels ils s'adressent, tout en resituant leur analyse et leur réflexion dans le cadre de l'analyse globale que l'on fournit ici de chacune des deux clientèles.

Appendice A

Le questionnaire utilisé

LES PRÉFÉRENCES PÉDAGOGIQUES DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU COLLÉGIAL

Étude subventionnée par
le ministère de l'Éducation (PROSIP)

- Le présent questionnaire vise à mieux cerner vos opinions ou vos préférences sur diverses questions touchant l'enseignement au niveau collégial.
- Vos réponses sont strictement confidentielles et anonymes.
- Il n'y a pas de «bonnes» ou de «mauvaises» réponses aux questions posées. Ce qui est important, c'est que vous exprimiez vos opinions, vos besoins ou vos préférences.
- Pour chacune des questions, nous vous invitons à répondre de façon générale sans vous référer à un cours ou à une matière en particulier.
- Ce questionnaire comprend cinq sections; veuillez répondre à toutes les questions de chacune des sections.
- Vous auriez avantage à lire chacune des sections en entier avant d'y répondre, de façon à mieux saisir le sens des questions posées.
- Nous vous remercions de votre collaboration.

SECTION I - RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Pour chacune des questions suivantes, cochez ☑ la réponse appropriée.

1- Votre sexe?

- Femme ☐ 1
- Homme ☐ 2

2- Votre groupe d'âge?

- 21 ans ou moins ☐ 1
- 22 à 29 ans ☐ 2
- 30 ans ou plus ☐ 3

3- Situation d'emploi?

- sans emploi ☐ 1
- emploi à temps partiel ☐ 2
- emploi à temps plein ☐ 3

4- Cégep que vous fréquentez actuellement?

- F.-X.-Garneau ☐ 1
- Limoilou ☐ 2
- Lévis-Lauzon ☐ 3
- Ste-Foy ☐ 4

5- Secteur dont vous relevez actuellement?

- Enseignement régulier (cours surtout le jour) ☐ 1
- Éducation des adultes (cours surtout le soir) ☐ 2

6- Votre statut d'étudiant dans ce cégep?

- Temps complet (inscrit à 4 cours ou plus) ☐ 1
- Temps partiel (inscrit à moins de 4 cours) ☐ 2

7- Nombre de cours déjà suivis et complétés au cégep?

- 7 cours ou moins ☐ 1
- entre 8 et 20 cours ☐ 2
- 20 cours ou plus ☐ 3

8- Vos études actuelles visent-elles l'obtention d'un diplôme (D.E.C., C.E.C., attestation)?

- oui ☐
- non ☐ 1

Si vous avez répondu OUI, indiquez le genre de programme que vous poursuivez:

- Sciences (sciences pures ou sciences de la santé) ☐ 2
- Sciences humaines et/ou administratives ☐ 3
- Arts et/ou lettres ☐ 4
- Techniques biologiques (infirmières, réadaptation, diététique, hygiène dentaire, inhalothérapie, laboratoire médical, radiographie, sciences naturelles, foresterie, etc...) ☐ 5
- Techniques physiques (chimie, bâtiment et architecture, mécanique, électronique, cartographie et géodésie, etc...) ☐ 6
- Techniques humaines (policières, correctionnelles, documentation, assistance sociale, garderie, éducation spécialisée, etc...) ☐ 7
- Techniques administratives (administration, secrétariat, informatique, etc...) ☐ 8
- Techniques des arts (aménagement d'intérieur, esthétique de présentation, graphisme, etc...) ☐ 9
- Je ne sais pas ☐

(indiquez ci-dessous le nom de votre programme tel que vous le connaissez:

_____)

SECTION II - LES MOTIFS D'INSCRIPTION

Les étudiants s'inscrivent à un cours ou à un ensemble de cours pour diverses raisons ou divers motifs. Pour chacun des six motifs énoncés ci-dessous, indiquez dans quelle mesure il peut expliquer ou non votre propre inscription au cégep. Encerclez pour chacun le chiffre approprié en utilisant l'échelle suivante:

1- pas du tout d'accord
2- pas tellement d'accord
3- plus ou moins d'accord
4- plutôt d'accord
5- tout à fait d'accord

9- pour rencontrer et connaître des gens nouveaux	1	2	3	4	5
10- pour me former ou me perfectionner dans une carrière	1	2	3	4	5
11- pour me préparer à des études ultérieures (universitaires ou autres)	1	2	3	4	5
12- pour devenir un citoyen plus engagé et plus responsable	1	2	3	4	5
13- pour satisfaire ma curiosité intellectuelle	1	2	3	4	5
14- pour m'occuper en attendant de trouver un emploi	1	2	3	4	5

SECTION III - LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Dans un même cours, on peut poursuivre divers objectifs d'apprentissage; pour chacun des six objectifs énoncés ci-dessous, indiquez dans quelle mesure il constitue ou non un objectif important pour vous lorsque vous suivez un cours. Encerclez pour chacun le chiffre approprié en utilisant l'échelle suivante:

1- objectif pas important
2- objectif peu important
3- objectif plus ou moins important
4- objectif assez important
5- objectif très important

15- acquérir des méthodes et des techniques de travail adéquates (prise de notes, lecture sélective, travail sur fiches, etc...)	1	2	3	4	5
16- me développer sur le plan social et affectif	1	2	3	4	5
17- acquérir les connaissances de base de la matière ou de la discipline à l'étude (concepts-clés, principes fondamentaux, etc...)	1	2	3	4	5
18- développer le goût d'approfondir par moi-même la matière ou la discipline à l'étude	1	2	3	4	5
19- développer mes habiletés intellectuelles (rigueur de pensée, esprit critique, créativité, etc...)	1	2	3	4	5
20- identifier et organiser les connaissances ou opinions que j'ai déjà sur les sujets à l'étude	1	2	3	4	5

SECTION IV - LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Nous avons regroupé les principales activités d'apprentissage auxquelles un étudiant peut avoir affaire durant ses études en cinq grandes catégories. Pour chacune de celles-ci, indiquez dans quelle mesure vous aimez ou n'aimez pas ce genre de façon d'apprendre. Encerclez pour chacun le chiffre approprié en utilisant l'échelle suivante:

1- je n'aime pas du tout cette façon d'apprendre
2- je n'aime pas tellement cette façon d'apprendre
3- j'aime moyennement cette façon d'apprendre
4- j'aime bien cette façon d'apprendre
5- j'aime beaucoup cette façon d'apprendre

21- activités d'apprentissage faisant surtout appel à des moyens audio-visuels: films, diaporamas, bandes sonores, émissions télévisées, etc...	1	2	3	4	5
22- activités d'apprentissage faisant appel surtout à l'interaction entre les étudiants: travaux en équipe, séminaires, ateliers, groupes de discussions, etc...	1	2	3	4	5
23- activités d'apprentissage faisant surtout appel au professeur ou à des experts invités: exposés magistraux, conférences, panels, colloques, etc...	1	2	3	4	5
24- activités d'apprentissage faisant surtout appel au travail personnel et indépendant de l'étudiant: lectures personnelles, travaux libres ou semi-dirigés hors cours, travail en bibliothèque, etc...	1	2	3	4	5
25- activités d'apprentissage faisant appel surtout à l'expérience directe: jeux de rôles, simulations, expériences en laboratoire, observations sur le terrain, stages, etc...	1	2	3	4	5

SECTION V - LES STYLES D'ENSEIGNEMENT

Nous avons décrit ci-dessous divers types de professeurs auxquels un étudiant peut avoir affaire durant ses études. Pour chacune de ces cinq descriptions, indiquez dans quelle mesure vous aimez ou n'aimez pas ce genre de professeur. Encerclez pour chacun le chiffre approprié en utilisant l'échelle suivante:

1-	Je n'aime pas du tout ce genre de professeur
2-	Je n'aime pas tellement ce genre de professeur
3-	J'aime plus ou moins ce genre de professeur
4-	J'aime assez ce genre de professeur
5-	J'aime beaucoup ce genre de professeur

26- Le style centré sur le contenu: 1 2 3 4 5

ce type de professeur se soucie surtout de la matière à couvrir; il voit sa tâche comme étant d'abord et avant tout de transmettre aux étudiants un contenu substantiel en quantité et en qualité, en évitant autant que possible d'aborder des sujets en dehors du programme.

27- Le style centré sur la relation: 1 2 3 4 5

ce type de professeur tente d'abord et avant tout de créer une atmosphère de confiance et d'ouverture dans son groupe; il considère que sa principale tâche est d'établir une relation amicale et chaleureuse avec les étudiants, et de les comprendre en tant qu'être humain.

28- Le style centré sur la tâche: 1 2 3 4 5

ce type de professeur veille surtout à ce que les étudiants fournissent un bon rendement; il considère que sa principale tâche est de définir clairement les objectifs à atteindre et les moyens pour y arriver, et d'assurer le contrôle et l'évaluation du travail des étudiants.

29- Le style centré sur l'exemple: 1 2 3 4 5

ce type de professeur veut surtout être un modèle adéquat pour les étudiants; il lui apparaît donc important de bien représenter sa discipline ou sa profession et d'incarner aux yeux des étudiants les valeurs, les croyances et le style intellectuel qui la caractérisent.

30- Le style centré sur le processus: 1 2 3 4 5

ce type de professeur veut surtout développer la créativité et l'autonomie des étudiants dans leur démarche personnelle d'apprentissage; il se considère donc comme une personne-ressource qui encourage et aide les étudiants à atteindre leurs propres objectifs.

Appendice B

Les données statistiques

Tableau 22: Analyse de la variance selon le sexe (enseignement régulier)

item	moyennes		Valeur
	femmes	hommes	de F (1)
9	3.06	2.74	18.56*
10	4.63	4.44	9.73*
11	3.62	3.79	3.62
12	3.57	3.33	10.71*
13	3.58	3.29	14.45*
14	1.64	1.87	11.37*
15	3.93	3.78	5.69
16	3.67	3.28	35.40*
17	4.46	4.37	3.48
18	4.18	4.03	7.96*
19	4.29	4.18	4.13
20	3.91	3.74	8.35*
21	3.69	3.58	2.87
22	3.53	3.50	0.16
23	3.32	3.28	0.30
24	3.44	3.31	3.03
25	4.08	4.10	0.12
26	2.50	2.58	1.60
27	4.27	4.17	3.18
28	3.30	3.27	0.22
29	2.82	3.05	10.90*
30	4.18	4.05	4.74

(1) l'astérisque indique que la valeur de F est significative à un seuil de .01 avec 1/990 degrés de liberté

Tableau 23: Analyse de la variance selon la catégorie d'âge (enseignement régulier)

item	moyennes		Valeur
	21 ans ou moins	entre 22 et 29 ans	de F (1)
9	2.94	2.47	8.09*
10	4.53	4.69	1.59
11	3.70	3.73	0.02
12	3.46	3.36	0.33
13	3.42	3.87	7.78*
14	1.74	1.98	2.56
15	3.87	3.62	3.53
16	3.51	3.22	4.01
17	4.42	4.44	0.03
18	4.10	4.31	3.19
19	4.22	4.38	1.85
20	3.82	3.98	1.60
21	3.64	3.62	0.02
22	3.51	3.51	0.00
23	3.27	3.69	7.85*
24	3.37	3.47	0.40
25	4.08	4.16	0.34
26	2.51	2.84	4.78
27	4.24	4.00	3.68
28	3.28	3.33	0.10
29	2.93	2.82	0.55
30	4.11	4.26	1.26

(1) l'astérisque indique que la valeur de F est significative à un seuil de .01 avec 1/985 degrés de liberté.

Tableau 24: L'analyse de la variance selon le nombre de cours déjà suivis (enseignement régulier)

item	moyenne			Valeur
	7 cours ou moins	entre 8 et 20 cours	20 cours ou plus	de F (1)
9	2.97	2.91	2.85	0.85
10	4.55	4.53	4.54	0.03
11	3.72	3.50	3.82	4.41
12	3.48	3.40	3.47	0.41
13	3.39	3.41	3.49	0.67
14	1.72	1.84	1.72	1.17
15	3.90	3.82	3.85	0.45
16	3.59	3.44	3.45	1.99
17	4.37	4.35	4.50	4.19
18	4.08	4.09	4.13	0.27
19	4.25	4.19	4.25	0.52
20	3.81	3.77	3.88	1.14
21	3.66	3.62	3.62	0.21
22	3.64	3.50	3.43	2.98
23	3.19	3.22	3.44	5.76*
24	3.32	3.35	3.44	1.20
25	3.97	4.10	4.17	3.71
26	2.48	2.43	2.66	4.28
27	4.38	4.27	4.07	11.40*
28	3.31	3.17	3.36	3.18
29	2.99	2.86	2.92	1.02
30	4.18	4.01	4.14	2.37

(1) l'astérisque indique que la valeur de F est significative à un seuil de .01 avec 2/985 degrés de liberté.

Tableau 25: Analyse de la variance selon le type de formation poursuivie (enseignement régulier)

item	moyenne		Valeur de F (1)
	formation générale	formation professionnelle	
9	2.93	2.89	0.32
10	4.21	4.82	121.52*
11	4.59	2.95	519.43*
12	3.32	3.57	10.50*
13	3.53	3.37	4.50
14	1.70	1.80	2.04
15	3.84	3.88	0.49
16	3.48	3.50	0.13
17	4.35	4.48	6.95*
18	4.09	4.12	0.29
19	4.36	4.13	18.60*
20	3.88	3.79	1.98
21	3.65	3.61	0.35
22	3.58	3.45	3.07
23	3.26	3.33	1.16
24	3.50	3.27	9.60
25	3.90	4.23	26.68*
26	2.54	2.53	0.01
27	4.27	4.19	1.71
28	3.24	3.33	1.69
29	2.94	2.91	0.15
30	4.19	4.06	4.58

(1) l'astérisque indique la valeur de F est significative à un seuil de .01 avec 1/983 degrés de liberté.

Tableau 26: Analyse de la variance selon le sexe (éducation des adultes)

item	moyennes		Valeur
	femmes	hommes	de F (1)
9	2.35	2.36	0.02
10	4.43	4.20	4.59
11	3.67	3.41	3.95
12	2.86	2.93	0.25
13	3.83	3.64	2.51
14	1.95	1.83	1.03
15	3.56	3.57	0.01
16	2.95	2.84	0.97
17	4.39	4.32	0.69
18	3.95	3.92	0.09
19	4.16	3.92	6.09
20	3.86	3.72	1.79
21	3.43	3.57	2.08
22	3.25	3.37	1.22
23	3.55	3.60	0.27
24	3.63	3.50	1.51
25	3.74	4.09	12.90*
26	2.99	3.03	0.09
27	3.87	3.79	0.85
28	3.64	3.43	5.20
29	2.86	3.10	4.53
30	4.18	4.19	0.01

(1) l'astérisque indique que la valeur de F est significative à un seuil de .01 avec 1/511 degrés de liberté.

Tableau 27: Analyse de la variance selon le groupe d'âge (éducation des adultes)

item	moyennes			Valeur
	21 ou moins	22 à 29 ans	30 ou plus	de F (1)
9	2.33	2.52	2.09	6.11*
10	4.10	4.38	4.35	1.69
11	4.01	3.64	3.19	8.96*
12	2.82	2.80	3.08	2.21
13	3.32	3.78	3.89	5.22*
14	2.15	1.92	1.73	2.71
15	3.50	3.53	3.66	0.62
16	2.82	2.88	2.99	0.58
17	4.27	4.38	4.37	0.34
18	3.86	3.95	3.95	0.21
19	4.03	4.07	4.03	0.09
20	3.65	3.77	3.90	1.27
21	3.45	3.47	3.56	0.40
22	3.36	3.34	3.23	0.57
23	3.28	3.61	3.65	3.59
24	3.67	3.58	3.52	0.43
25	3.85	3.97	3.80	1.21
26	2.67	2.99	3.20	4.90*
27	3.95	3.85	3.74	1.21
28	3.49	3.48	3.69	2.08
29	3.01	3.04	2.82	1.64
30	4.13	4.22	4.15	0.36

(1) l'astérisque indique que la valeur de F est significative à un seuil de .01 avec 2/510 degrés de liberté.

Tableau 28: Analyse de la variance selon le nombre de cours déjà complétés (éducation des adultes)

item	moyennes			Valeur
	7 cours ou moins	entre 8 et 20 cours	20 cours ou plus	de F (1)
9	2.33	2.47	2.37	0.40
10	4.46	4.36	4.11	64.69*
11	3.44	3.89	3.55	2.57
12	3.08	3.08	2.55	8.26*
13	3.80	3.65	3.70	0.48
14	1.74	1.83	2.06	3.05
15	3.76	3.45	3.36	5.50*
16	3.03	2.96	2.72	3.20
17	4.36	4.31	4.39	0.18
18	3.97	3.95	3.87	0.46
19	4.04	4.08	4.06	0.05
20	3.88	3.08	3.68	1.50
21	3.42	3.51	3.58	1.15
22	3.31	3.42	3.27	0.48
23	3.71	3.36	3.50	4.04
24	3.58	3.69	3.53	0.53
25	3.91	3.69	3.94	1.42
26	3.12	2.96	2.89	1.87
27	4.04	3.71	3.61	10.78*
28	3.68	3.55	3.67	4.59
29	2.96	2.65	3.05	2.96
30	4.18	4.17	4.20	0.05

(1) l'astérisque indique que la valeur de F est significative à un seuil de .01 avec 2/496 degrés de liberté.

Tableau 29: Analyse de la variance selon le type de formation poursuivie (éducation des adultes)

item	moyennes			Valeur
	hors D.E.C.	formation générale	formation professionnelle	de F (1)
9	2.25	2.27	2.51	2.59
10	3.96	4.29	4.77	26.40*
11	3.11	4.43	3.60	28.73*
12	2.71	2.92	3.07	3.36
13	4.03	3.67	3.46	10.14*
14	1.85	1.93	1.93	0.20
15	3.45	3.47	3.73	2.68
16	2.85	3.08	2.87	1.25
17	4.34	4.43	4.34	0.37
18	3.92	4.04	3.89	0.60
19	4.01	4.22	4.01	1.37
20	3.70	4.02	3.79	2.49
21	3.50	3.61	3.43	0.83
22	3.19	3.28	3.46	2.80
23	3.56	3.50	3.63	0.58
24	3.67	3.86	3.34	7.49*
25	3.79	3.77	4.07	3.75
26	3.05	2.97	2.98	0.22
27	3.83	3.87	3.81	0.09
28	3.54	3.47	3.59	0.36
29	2.95	2.95	2.99	0.06
30	4.12	4.33	4.18	1.46

(1) l'astérisque indique que la valeur de F est significative à un seuil de .01 avec 2/509 degrés de liberté.

Tableau 30: Test t entre les moyennes obtenues respectivement à l'éducation des adultes et à l'enseignement régulier

item	valeur de F (1)	valeur de t	degrés de liberté	probabilité associée
9	1.11	840	1502	0.00
10	1.66*	3.54	838	0.00
11	1.18	1.86	1499	0.06
12	1.48*	7.68	876	0.00
13	1.23*	-4.37	945	0.00
14	1.55*	-2.04	861	0.04
15	1.73*	4.52	824	0.00
16	1.49*	8.94	872	0.00
17	1.62*	1.26	846	0.21
18	1.70*	3.05	826	0.00
19	1.76*	3.33	820	0.00
20	1.65*	0.60	841	0.55
21	1.16	2.48	1503	0.01
22	1.07	3.30	1503	0.00
23	1.05	-4.63	1503	0.00
24	1.05	-3.14	1503	0.00
25	1.26*	3.24	936	0.00
26	1.32*	-7.25	920	0.00
27	1.31*	7.45	923	0.00
28	1.08	-4.58	1501	0.00
29	1.26*	-0.67	936	0.50
30	1.15	-1.28	1503	0.20

(1) l'astérisque indique que la valeur de F est significative au seuil de .01; dans ce cas les deux populations n'ont pas la même variance et on a procédé à un test t ajusté.

Tableau 31: Coefficients de la fonction discriminante

item	coefficients de la fonction
9	0.28
10	0.06
11	0.12
12	0.36
13	-0.40
14	-0.14
15	0.15
16	0.34
17	0.00
18	0.09
19	0.16
20	-0.20
21	0.06
22	-0.09
23	-0.19
24	-0.05
25	0.15
26	-0.28
27	0.19
28	-0.25
29	-0.07
30	-0.19

Références

ALLEN, A. R., HARHSBARGER, M. (1977). Student locus of control and teaching style in relationship to college reading improvement. Reading improvement, 14, 2, 104-108.

ANDREWS, J. D. W. (1981). Teaching format and student styles: their interactive effects on learning. Research in higher education, 14, 2, 161-178.

AXELROD, J. (1973). The university teacher as artist. San Francisco: Jossey-Bass.

BELANGER, A., DUCHARME, C., BELAND, F. (1973). Etude du milieu. Rapport de recherche, Collège Bois-de-Boulogne.

BERNARD, J. L. (1976). Les styles d'intervention éducative pratiqués auprès de la clientèle adulte des cégeps. Rapport de recherche soumis au ministère de l'Education, Université de Montréal.

BERQUIST, W. H., PHILLIPS, S. R. (1975). A handbood for faculty development. Washington: Council for the advancement of small colleges.

BLUE, T. W. (1979). Teaching and learning styles in higher education: match or mismatch? Document présenté à la rencontre annuelle de l'American educational research association, ERIC ED 172635.

BOULANGER, G. et al (1980). Ressources et pratiques pédagogiques. Rapport de recherche présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial.

CLARK, B. R., TROW, M. (1966). The organizational context in T.M. Newcomb, E.K. Wilson (Ed). College peer groups: problems and prospects for research. Chicago: Aldine.

DOMINO, G. (1979). Interactive effects of achievement orientation and teaching style on academic achievement. Iowa City: American college testing program, ERIC ED 046353.

DOWALIBY, F., SHUMER, H. (1973). The teacher-centered versus student-centered model of college classroom instruction as related to manifest anxiety. Journal of educational psychology, 64, 125-132.

DUBIN, R., TAVEGGIA, T. C. (1968). The teaching-learning paradox; a comparative analysis of college teaching methods. University of Oregon: Center for avanced study.

FISHER, B. B. et FISHER, L. (1979). Styles in teaching and learning. Educational leadership, 36, 4, 245-252.

GAGNE, F. (1971). 33,000 répondants évaluent la pédagogie au niveau collégial. Rapport de recherche, ministère de l'Education.

GILLY, M. (1980). Maître-élève: rôles institutionnels et représentations. Paris: Presses universitaires de France.

HANLE, R. V. (1976). Adult learners and traditional students: a comparison of values, attitudes and aspirations. Rapport présenté à l'Association for institutional research, Los Angeles.

HARTNETT, R. T. (1973). Learning style preferences among college students. College Entrance Examination. Rapport de recherche, New York.

HETTICH, P. (1974). A survey of the similarities and differences between continuing education and younger students. Rapport de recherche, Fund for the improvement of post-secondary education, Washington.

KNOWLES, M. (1972). The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy. New York: Association press.

LANDRY, F. (1975). Les étudiants du cégep F.-X.-Garneau. Rapport de recherche, Collège F.-X.-Garneau.

LENNING, T., HANSON, G. R. (1977). Adult students at two-year colleges: a longitudinal study. Community/junior college research quaterly, 1, 3, 271-287.

MANN, R. D., ARNOLD, S. M., BINDER, J., CYTRYNBAUM, S., NEWMAN, B. M., RINGWALD, B., RINGWALD, J., ROSENWEIN, R. (1970). The college classroom: conflict, change and learning. New York: John Wiley.

MANGANO, J. A., CORRADO, T. J. (1980). Toward a taxonomy of adult two-year college student needs. Texte présenté à l'American educational research association, Boston.

MOORE, R. (1972). The influence of an interaction between college students' personalities and their teachers' personalities upon the students' achievement. Rapport de recherche, Drake University, Iowa.

OMMEN, J. L., BRAINARD, S. R., CANFIELD, A. A. (1979). Learning preferences of younger and older students. Community college frontiers, 7, 3, 29-33.

PFISTER, J. W. (1978). Employing adult-student expectations of continuing education teachers to improve instruction. Rapport de recherche au Saint-Petersburg Junior College, Clearwater, Floride.

PRESTON, W. J. (-). Adults as regular community college students: a comparative analysis of some of their characteristics and perceptions and those of college-age students. Rapport de recherche, Diablo Valley College, Pleasant Hill, Californie.

RIECHMANN, S. W. (1979). Learning styles: their role in teaching evaluation and course design. Rapport de recherche, Massachusetts.

ROBITAILLE, J. (1979). Les étudiants de l'éducation permanente au College du Vieux-Montréal. Rapport de recherche, Collège du Vieux-Montréal.

ROELFS, P. J. (1975). Teaching and counseling older college students. Findings, 2, 1, 2-5.

RYBACK, D., SANDERS, J. J. (1980). Humanistic versus traditional teaching styles and student satisfaction. Journal of humanistic psychology, 20, 1, 87-90.

SHEFFIELD, S. B. (1964). The orientations of adult continuing learners, in D. Solomon, C. O. Houle (Ed). The continuing learner. Center for the study of liberal education for adults.

SIEBER, S. D., WILDER, D. W. (1967). Teaching styles: parental preference and professional role definition. Sociology of education, 40, 302-315.

TOM, F. K., CUSHMANN, H. R. (1975). The Cornell diagnostic observation and reporting system for student description of college teaching. Search, 5, 8, 1-25.

WARREN, J. R., (1974). Adapting instruction to styles learning. Findings, 1, 1.

LES PREFERENCES PEDAGOGIQUES DES ETUDIANTS DE NIVEAU COLLEGIAL (1)

par

Guy Romano

Collège François-Xavier-Garneau

SOMMAIRE

La présente recherche tente d'identifier et de comparer entre elles les préférences des étudiants de l'enseignement régulier et celles des étudiants de l'éducation des adultes. Un questionnaire portant sur leurs motifs d'inscription, leurs objectifs d'apprentissage et leurs attitudes vis à vis de divers types d'activités d'apprentissage et de divers styles d'enseignement, a été rempli par plus de 1 500 étudiants de niveau collégial. Il en ressort que les étudiants mettent beaucoup l'accent sur l'aspect cognitif de leur formation et que cette tendance est encore plus accentuée chez la clientèle adulte.

---

(1) Il s'agit ici du résumé d'une recherche qui a été réalisée en 82-83 dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique; pour en savoir plus, on pourra donc consulter le Rapport final qui a été déposé en Juin 83, à la Direction générale de l'enseignement collégial.

Dans la plupart des recherches qui tentent de mesurer l'effet respectif de différentes méthodes pédagogiques, on en arrive à la conclusion que, de façon générale, la qualité de l'apprentissage ou de la performance des étudiants de niveau collégial n'est pas significativement différente lorsqu'on utilise une approche ou une autre (Dubin et Taveggia, 1968; Andrews, 1981); cette conclusion doit cependant être complétée par sa contrepartie: les approches pédagogiques affectent différemment les étudiants en tant qu'individus. Par exemple, les étudiants à forte orientation sociale réussissent mieux lorsqu'on utilise une approche basée sur l'interaction (Andrews, 1981), ceux qui ont un haut besoin de structure ont une meilleure performance lorsque le professeur se montre plus contrôlant (Moore, 1972), ceux qui ont une orientation indépendante réussissent mieux et sont plus satisfaits dans une approche pédagogique peu structurée (Domino, 1970), etc...

C'est dans cette perspective qu'il est apparu intéressant de s'interroger sur les préférences pédagogiques des étudiants; s'il est vrai, comme le souligne Andrews (1981), qu'ils apprennent mieux et se sentent plus satisfaits dans des environnements pédagogiques qui répondent à leurs besoins, il est alors de première importance de s'interroger sur leurs préférences en matière de pédagogie. En d'autres mots, les attitudes des étudiants à l'égard des divers types d'objectifs que l'on peut poursuivre, des diverses catégories

d'activités d'apprentissage que l'on peut utiliser et des différents styles d'enseignement que l'on peut adopter, peuvent sûrement servir d'indicateurs quant au genre d'environnement pédagogique qu'il convient d'instaurer si on veut répondre le mieux possible à leurs attentes, et faciliter ainsi leur apprentissage.

Dans cette même ligne de pensée, il apparaissait intéressant d'investiguer sur les différences entre les clientèles de l'éducation des adultes et de l'enseignement régulier. Depuis plusieurs années déjà, les Services d'Education des Adultes des divers collèges tentent, avec plus ou moins de succès, de promouvoir chez les professeurs l'idée que la clientèle adulte a des besoins particuliers et qu'il leur faudrait adapter leur enseignement en conséquence; or une des avenues qu'il semblait opportun d'explorer concerne les attitudes de chacune de ces deux clientèles vis-à-vis des diverses dimensions de l'enseignement collégial.

L'état de la question

Les étudiants de l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes ont-ils des attitudes différentes par rapport à la pédagogie collégiale? Il est actuellement difficile de répondre à une telle question étant donné l'absence de recherches québécoises portant clairement sur les préférences pédagogiques des étudiants de niveau collégial et, parallèlement, de recherches comparatives auprès des deux clientèles. Quant aux études américaines sur le sujet, elles sont le plus souvent parcellaires, fragmentées, et surtout difficilement comparables entre elles.

De façon générale, on peut dire que, lorsqu'on les compare aux étudiants adultes, ceux de l'enseignement régulier semblent plus centrés sur l'acquisition de connaissances (Ommen, Brainard et Canfield, 1979) et aussi plus intéressés à développer des méthodes de travail adéquates (Manganno et Corrado, 1980); d'autre part, ils semblent préférer des méthodes peu structurées et centrées sur l'étudiant, alors qu'on retrouve l'inverse chez les étudiants adultes (Hettich, 1974; Warren, 1974; Roelfs, 1975; Preston, —).

La méthodologie

La présente recherche a utilisé un questionnaire comportant trente questions réparties en cinq grandes sections.

La première section visait à recueillir des renseignements généraux sur les répondants: le sexe, l'âge, la situation d'emploi, le cegep fréquenté, le secteur d'enseignement, le statut d'étudiant, le nombre de cours déjà complétés et enfin l'orientation. Ces diverses informations devaient servir en quelque sorte de variables indépendantes dans les analyses subséquentes ou, tout au moins, de variables explicatives. Les quatre autres sections portaient respectivement sur les motifs d'inscription des étudiants, les objectifs d'apprentissages qu'ils jugeaient importants, les activités d'apprentissage qu'ils préféraient et les styles d'enseignement qu'ils appréciaient le plus; on retrouvera le libellé des items de chacune de ces sections dans les tableaux présentés ici.

Deux remarques s'imposent ici en ce qui concerne la formulation des questions et l'échelle de mesure utilisée. Premièrement, il faut noter qu'il était demandé à l'étudiant, et ce, pour chacun des quatre aspects investigués, d'indiquer ses préférences sans se référer à un cours ou à une matière en particulier: il semblait plus opportun de poser des questions faisant appel à un jugement a-situationnel, c'est-à-dire en dehors même d'une situation concrète, pour laisser apparaître plus clairement ses attitudes à l'égard des divers éléments présentés. Le deuxième aspect du problème concerne l'échelle de mesure utilisée: comme on présentait cinq ou six items dans chacune des sections, il est apparu souhaitable de demander à l'étudiant de se prononcer par rapport à chacun des items et ce, sur une échelle en cinq points, de façon à permettre une analyse plus fine et plus nuancée du point de vue statistique.

Ce questionnaire a été rempli par plus de 1 500 étudiants répartis dans les quatre collèges du Québec métropolitain; une telle option méthodologique devait permettre d'atteindre une population assez diversifiée (milieux urbain et rural, milieux socio-économiques assez hétérogènes, grande variété des programmes offerts par les quatre collèges, etc...) tout en limitant les problèmes d'organisation. L'échantillonnage s'est fait par la méthode des quotas; à l'enseignement régulier on a donc rejoint 992 étudiants répartis proportionnellement selon le cegep et l'orientation, alors qu'à l'éducation des adultes on retrouve 512 répondants répartis proportionnellement selon le cegep fréquenté.

Encore faut-il ajouter, que ces deux échantillons représentent des ratios de 1/17 à l'enseignement régulier et de 1/10 à l'éducation des adultes.

Les principaux résultats

Les motifs d'inscription

La deuxième section du questionnaire tentait de cerner les principaux motifs pour lesquels les étudiants s'inscrivaient à un cours ou à un ensemble de cours; les six items que l'on retrouve au Tableau 1 sont inspirés en grande partie d'une étude de Sheffield (1964) et représentent, à toute fin pratique, six grandes orientations possibles: interpersonnelle, vocationnelle, académique, sociale, intellectuelle et occupationnelle. On demandait donc à l'étudiant d'indiquer dans quelle mesure chacun des six motifs d'inscription énoncés pouvait ou non expliquer sa propre inscription.

On retrouve au Tableau 1 les moyennes et les écarts-type obtenus par chacune des clientèles, et ce, pour chacun des six items. En ce qui concerne l'enseignement régulier, on remarquera que l'orientation vocationnelle est celle qui a le plus haut score; c'est donc dire que les étudiants s'inscrivent au cegep d'abord et avant tout dans le but de "se former ou de se perfectionner dans une carrière". Vient en second lieu l'orientation académique, c'est-à-dire le désir de "se préparer à des études ultérieures". Au rang trois on retrouve deux orientations qui ont la même importance: devenir un meilleur citoyen (orientation sociale) et satisfaire sa curiosité intellectuelle

Tableau 1: Les motifs d'inscription des étudiants.

	Libellé de l'item	R(1)	A(2)	t(3)
9	Pour rencontrer et connaître des gens nouveaux	2.91 1.19	2.35 1.25	S
10	Pour me former ou me perfectionner dans une carrière	4.54 0.92	4.33 1.18	S
11	Pour me préparer à des études ultérieures (universitaires ou autres)	3.70 1.39	3.55 1.51	-
12	Pour devenir un citoyen plus engagé et plus responsable	3.45 1.17	2.89 1.43	S
13	Pour satisfaire ma curiosité intellectuelle	3.44 1.19	3.74 1.32	S
14	Pour m'occuper en attendant de trouver un emploi	1.75 1.08	1.89 1.34	-

(1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier
(2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes
(3) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01

(orientation intellectuelle). Les étudiants semblent assez peu motivés par le besoin "de rencontrer et connaître des gens nouveaux" (orientation interpersonnelle) et le besoin de "s'occuper en attendant de trouver un emploi" (orientation occupationnelle). L'étendue des scores obtenus (de 4.54 à 1.75) montre combien les diverses orientations n'ont pas la même importance entre elles.

L'orientation vocationnelle a le plus haut score chez les étudiants inscrits à l'éducation des adultes; en cela ils ressemblent à leurs collègues de l'enseignement régulier: les deux clientèles s'inscrivent d'abord et avant tout dans le but de "se former ou de se perfectionner dans une carrière". L'orientation intellectuelle arrive au deuxième rang suivi de l'orientation académique; il est à remarquer qu'il n'y a pas de différence significative au test t (seuil de .01) entre ces deux orientations.

C'est donc dire que chez les étudiants adultes le besoin de satisfaire sa curiosité intellectuelle est relativement important: en fait plusieurs adultes semblent s'inscrire à des cours par simple besoin d'apprendre ou de connaître des choses nouvelles, et ce, sans viser une quelconque certification. Les orientations sociale, interpersonnelle et occupationnelle arrivent, dans l'ordre, dans les derniers rangs et avec des scores qui sont en deça de 3, c'est-à-dire le milieu théorique de l'échelle de mesure utilisée; ce sont donc là trois orientations moins importantes chez la clientèle adulte.

Dans le but de préciser les différences qui peuvent exister entre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes, le Tableau 1 présente aussi les résultats du test t pour chacun des motifs présentés. On remarquera que seuls les items 11 (orientation académique) et 14 (orientation occupationnelle) n'ont pas des moyennes significativement différentes. Dans le cas des différences significatives, il est intéressant de noter que les moyennes obtenues

à l'éducation des adultes sont toujours en deça des moyennes obtenues pour les mêmes items par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier; un seul cas fait exception: l'orientation intellectuelle est significativement plus élevée chez la clientèle adulte. C'est donc dire que les motifs qui expliquent pourquoi les étudiants s'inscrivent à des cours diffèrent sensiblement d'une clientèle à l'autre: les adultes seraient plus motivés par la curiosité intellectuelle que leurs collègues plus jeunes, alors que ces derniers, eux, sont plus motivés par leur désir de se former ou de se perfectionner dans une carrière, de devenir de meilleurs citoyens, ou de rencontrer et connaître des gens nouveaux que leurs confrères adultes.

Les objectifs d'apprentissage

La section III du questionnaire présentait six objectifs d'apprentissage possibles et invitait les étudiants à indiquer, pour chacun, dans quelle mesure il constituait ou non un objectif important pour eux (voir le Tableau 2). Dans le cas des étudiants inscrits à l'enseignement régulier, "l'acquisition des connaissances de base de la discipline" apparaît au premier rang; viennent ensuite le "développement de ses habiletés intellectuelles" puis "le développement de son intérêt pour la matière"; c'est donc dire que la dimension cognitive apparaît très importante dans leur conception des objectifs d'apprentissage qu'ils poursuivent. Cette dernière affirmation semble d'autant plus vraie que "le développement social et affectif" se retrouve au dernier rang. On remarquera aussi que les items

Tableau 2: L'importance accordée par les étudiants aux divers types d'objectifs d'apprentissage.

	Libellé de l'item	R(1)	A(2)	t(3)
15	acquérir des méthodes et des techniques de travail adéquates (prise de notes, lecture sélective, travail sur fiches, etc...)	3.86 0.98	3.56 1.29	S
16	me développer sur le plan social et affectif	3.49 1.04	2.90 1.27	S
17	acquérir les connaissances de base de la matière ou de la discipline à l'étude (concepts-clés, principes fondamentaux, etc...)	4.42 0.77	4.36 0.99	-
18	développer le goût d'approfondir par moi-même la matière ou la discipline à l'étude	4.11 0.86	3.93 1.13	S
19	développer mes habiletés intellectuelles (rigueur de pensée, esprit critique, créativité, etc..)	4.24 0.84	4.05 1.11	S
20	identifier et organiser les connaissances ou opinions que j'ai déjà sur les sujets à l'étude	3.83 0.93	3.80 1.19	-

(1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier

(2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes

(3) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01

concernant "l'acquisition de méthodes de travail", et "l'identification et l'organisation des connaissances qu'ils ont déjà" arrivent à l'avant-dernier rang: de plus ces deux items ne montrent aucune différence significative entre eux.

L'ordre dans lequel se retrouvent les divers objectifs d'apprentissage proposés est presque le même à l'éducation des adultes qu'au secteur régulier; cependant, même si dans les deux cas on retrouve "l'acquisition de connaissances" au premier rang, on peut remarquer que les objectifs concernant "le développement d'habiletés intellectuelles", "le développement de son intérêt face à la matière", et "l'identification et l'organisation des connaissances que l'étudiant a déjà" se retrouvent tous au second rang: en effet ces trois items (19, 18 et 20) ne montrent pas de différences significatives entre eux. C'est donc dire que l'importance relative des six items entre eux est beaucoup moins marquée à l'éducation des adultes. A l'avant-dernier rang, on retrouve "l'acquisition de méthodes de travail" (item 15) et, enfin, au dernier rang "le développement social et affectif" (item 16). C'est donc dire que la dimension cognitive est privilégiée, tout comme elle l'était d'ailleurs à l'enseignement régulier.

Le test t, quant à lui, laisse apparaître des différences significatives entre les moyennes obtenues respectivement par chacune des clientèles à presque tous les items; seuls "l'acquisition de connaissances" (item 17), et "l'identification et l'organisation des connaissances déjà acquises" (item 20) n'impliquent pas de

différences significatives entre les deux groupes. Plus encore, on peut remarquer, d'une part, que les différences significatives décelées au test t sont toutes dues au fait que les étudiants inscrits à l'enseignement régulier accordent plus d'importance à chacun des objectifs d'apprentissage que leurs collègues adultes et, d'autre part, que c'est à propos de l'item 16 (développement social et affectif) que l'on note la différence la plus importante.

Les activités d'apprentissage

La section IV du questionnaire avait pour but d'identifier les préférences des étudiants en ce qui concerne les activités d'apprentissage utilisées dans les cours; après avoir fait le relevé des types d'activités le plus souvent utilisés, on les a regroupés en cinq grandes catégories en s'inspirant de la typologie proposée par Berquist et Phillips (1975). Il s'agissait donc pour l'étudiant d'indiquer dans quelle mesure il aimait ou n'aimait pas chacune de ces cinq catégories d'activités (voir le Tableau 3).

A l'enseignement régulier, toutes les catégories ont été jugées de façon positive: en effet, aucune catégorie n'a obtenu un score en deça de 3 (point neutre de l'échelle de mesure en 5 points). Malgré cette apparente attitude d'ouverture à l'ensemble des activités d'apprentissage possibles, il est intéressant de les classer entre elles: celles qui font surtout appel à l'expérience directe (jeux de rôles, simulations, expériences en laboratoire, observation sur le terrain, stages, etc...) arrivent au premier rang, suivies, au deuxième

Tableau 3: L'attitude des étudiants à l'égard des divers types d'activités d'apprentissage.

	Libellé de l'item	R(1)	A(2)	t(3)
21	activités d'apprentissage faisant surtout appel à des moyens audio-visuels: films, diaporamas, bandes sonores, émissions télévisées, etc...	3.63 1.03	3.49 1.11	-
22	activités d'apprentissage faisant appel surtout à l'interaction entre les étudiants: travaux en équipe, séminaires, ateliers, groupes de discussions, etc...	3.51 1.14	3.31 1.18	S
23	activités d'apprentissage faisant surtout appel au professeur ou à des experts invités: exposés magistraux, conférences, panels, colloques, etc...	3.30 1.08	3.57 1.06	S
24	activités d'apprentissage faisant surtout appel au travail personnel et indépendant de l'étudiant: lectures personnelles, travaux libres ou semi-dirigés hors cours, travail en bibliothèque, etc...	3.38 1.15	3.58 1.17	S
25	activités d'apprentissage faisant appel surtout à l'expérience directe: jeux de rôles, simulations, expériences en laboratoire, observations sur le terrain, stages, etc...	4.09 1.01	3.90 1.13	S

(1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier

(2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes

(3) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01.

rang, des activités faisant appel aux moyens audio-visuels (films, diaporamas, bandes sonores, émissions télévisées, etc...). Celles qui font appel à l'interaction (travaux en équipe, séminaires, ateliers, groupes de discussions, etc...) et au travail personnel (lectures, travaux libres ou semi-dirigés, recherches en bibliothèque, etc...) se retrouvent au troisième rang; en effet, ces deux catégories (items 22 et 24) ne montrent pas de différences significatives entre elles au test t. Enfin, les activités faisant appel au professeur ou à des experts invités (exposés magistraux, conférences, panels, colloques, etc...) se retrouvent au dernier rang; il faut cependant remarquer ici, que cette dernière catégorie (item 23) ne diffère pas significativement de l'avant-dernière (item 24).

Chez les étudiants inscrits à l'éducation des adultes, les activités d'apprentissage faisant appel surtout à l'expérience directe arrivent au premier rang, tout comme ce l'était pour le secteur régulier. Par ailleurs on retrouve au second rang les catégories qui se classaient aux derniers rangs chez la clientèle plus jeune: ce sont les activités faisant appel au travail personnel et indépendant de l'étudiant, et celles faisant appel au professeur ou à un expert invité. Viennent ensuite les activités faisant appel à l'audio-visuel; encore faut-il noter qu'il n'y a pas de différence significative entre ces trois dernières catégories (items 24, 23 et 21). En dernier lieu on retrouve les activités faisant appel à l'interaction entre les étudiants. C'est donc dire que les étudiants adultes semblent avoir des attentes un peu plus traditionnelles que leurs collègues du secteur régulier; il faudrait cependant noter

que les différences obtenues entre ces diverses catégories d'activités, même si elles sont significatives, ne sont pas très grandes puisque les moyennes obtenues varient entre 3.31 et 3.90: si on se réfère à l'échelle de mesure utilisée, cela veut dire qu'elles se situent entre une attitude neutre (j'aime moyennement cette façon d'apprendre) et une attitude plutôt positive (j'aime bien cette façon d'apprendre).

Par ailleurs, lorsqu'on considère les différences entre les moyennes obtenues par chacun des groupes, le test t se révèle significatif dans la plupart des cas, à l'exception de l'item 21 (activités faisant appel à l'audio-visuel): les activités faisant appel à l'interaction et celles faisant appel à l'expérience directe obtiennent des moyennes plus hautes chez les étudiants inscrits à l'enseignement régulier alors que celles des activités faisant appel soit au professeur ou soit au travail personnel sont plus élevées chez les étudiants de l'éducation des adultes.

Les styles d'enseignement

La section V du questionnaire présentait des descriptions de divers types de professeurs, correspondant chacune à un des styles d'enseignement que l'on retrouve dans les typologies de Axelrod (1973) et Man et al. (1970); on demandait à l'étudiant d'indiquer, pour chacune de ces cinq descriptions, dans quelle mesure il aimait ou n'aimait pas ce genre de professeur.

Tableau 4: Les attitudes des étudiants à l'égard de divers styles d'enseignement.

	Libellé de l'item	$R^{(1)}$	$A^{(2)}$	$t^{(3)}$
26	Le style centré sur le contenu: Ce type de professeur se soucie surtout de la matière à couvrir; il voit sa tâche comme étant d'abord et avant tout de transmettre aux étudiants un contenu substantiel en quantité et en qualité, en évitant autant que possible d'aborder des sujets en dehors du programme.	2.54 1.08	3.01 1.24	S
27	Le style centré sur la relation: Ce type de professeur tente d'abord et avant tout de créer une atmosphère de confiance et d'ouverture dans son groupe; il considère que sa principale tâche est d'établir une relation amicale et chaleureuse avec les étudiants, et de les comprendre en tant qu'être humain.	4.22 0.88	3.83 1.01	S
28	Le style centré sur la tâche: Ce type de professeur veille surtout à ce que les étudiants fournissent un bon rendement; il considère que sa principale tâche est de définir clairement les objectifs à atteindre et les moyens pour y arriver, et d'assurer le contrôle et l'évaluation du travail des étudiants.	3.29 1.03	3.55 1.07	S
29	Le style centré sur l'exemple: Ce type de professeur veut surtout être un modèle adéquat pour les étudiants; il lui apparaît donc important de bien représenter sa discipline ou sa profession et d'incarner aux yeux des étudiants les valeurs, les croyances et le style intellectuel qui la caractérisent.	2.92 1.10	2.97 1.24	-
30	Le style centré sur le processus: Ce type de professeur veut surtout développer la créativité et l'autonomie des étudiants dans leur démarche personnelle d'apprentissage; il se considère donc comme une personne-ressource qui encourage et aide les étudiants à atteindre leurs propres objectifs.	4.12 0.93	4.18 1.00	-

(1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier
(2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes
(3) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01.

Chez les étudiants inscrits à l'enseignement régulier on retrouve le style "centré sur la relation" au premier rang, le style "centré sur le processus" au second, le style "centré sur la tâche" au troisième, le style "centré sur l'exemple" au quatrième rang pour enfin finir par le style "centré sur le contenu"; le Tableau 4 donne une synthèse des moyennes obtenues pour chacun des items. Les différences entre ces cinq items sont assez marquées puisque les moyennes obtenues varient entre 2.54 et 4.22. C'est donc dire que les étudiants préfèrent un professeur qui tente d'établir une relation amicale et chaleureuse avec eux (centré sur la relation) ou qui veut développer leur autonomie et leur créativité pour atteindre leurs propres buts (centré sur le processus) à un professeur qui se soucie surtout de la matière à couvrir (centré sur le contenu) ou qui se présente aux étudiants comme un modèle des façons de penser ou d'être qui caractérisent sa profession ou sa discipline (centré sur l'exemple).

A l'éducation des adultes le style "centré sur le processus" arrive au premier rang, alors que le style "centré sur la relation" arrive au second, suivi du style "centré sur la tâche", en troisième place. Enfin au dernier rang on retrouve le style "centré sur le contenu" et le style "centré sur l'exemple", ces deux items (26 et 29) ne montrant aucune différence significative entre eux au test t. C'est donc dire que pris globalement, l'ordre de préférence indique à peu près les mêmes tendances générales que l'on avait déjà remarqué à l'enseignement régulier: les étudiants semblent préférer un style d'enseignement qui est centré sur l'étudiant plutôt que sur le contenu; cette dernière

affirmation mérite par ailleurs certaines précisions: dans le cas des adultes, cette centration sur l'étudiant vise d'abord la facilitation du processus d'apprentissage (centré sur le processus) alors que dans le cas de leurs confrères plus jeunes il s'agissait surtout de la qualité de la relation qu'un professeur établit avec ses étudiants (centré sur la relation). Autre fait intéressant, les deux derniers styles (centré sur le contenu et centré sur l'exemple) obtiennent des moyennes qui indiquent une certaine neutralité par rapport à l'échelle de mesure utilisée, alors que dans le cas des étudiants de l'enseignement régulier on se souviendra que le style d'enseignement "centré sur le contenu" obtenait une moyenne qui se situait en deça de la neutralité.

Dans le cas des différences entre les moyennes obtenues par chacun des groupes (au test t), on peut remarquer qu'il n'y a pas de différence significative pour les items 29 (centré sur l'exemple) et 30 (centré sur le processus); par ailleurs les items 26 (centré sur le contenu) et 28 (centré sur la tâche) obtiennent des moyennes plus élevées chez les étudiants adultes, alors que le style centré sur la relation (item 27) a une moyenne significativement supérieure à l'enseignement régulier. Tout se passe donc comme si les étudiants adultes attachaient plus d'importance aux rôles qui sont liés à la transmission du contenu et à l'organisation pédagogique, alors que leurs confrères du secteur régulier accordaient, eux, plus d'importance à l'aspect relationnel de l'interaction professeur/étudiant.

Synthèse et conclusions

En général, les étudiants de l'enseignement régulier s'inscrivent au cégep surtout dans le but de se former dans une carrière ou de se préparer pour des études ultérieures. A l'intérieur des cours, ils jugent particulièrement important d'acquérir des connaissances de base et de développer leurs habiletés intellectuelles, mais prévilégient par ailleurs les activités d'apprentissage qui font appel soit à l'expérience directe ou soit aux moyens audio-visuels. Enfin ils préfèrent un style d'enseignement centré sur la relation ou centré sur le processus. C'est donc dire qu'ils semblent prévilégier l'aspect cognitif de leur développement, mais que le contexte dans lequel se fait l'apprentissage devrait être centré sur l'étudiant (activités faisant appel à l'expérience directe et style d'enseignement centré sur la relation).

Il est plus difficile de tracer un portrait de la clientèle adulte puisque les résultats obtenus marquent de moins grands écarts entre eux. En général il est permis de croire qu'ils ont un profil qui se rapproche de leurs collègues plus jeunes mais avec quelques différences particulières: eux aussi sont là d'abord et avant tout pour se former ou se perfectionner dans une carrière, mais ils sont là aussi pour satisfaire leur curiosité intellectuelle et pour se préparer à des études ultérieures; comme leurs collègues, ils prévilégient l'acquisition de connaissances et le développement de leurs habiletés intellectuelles, mais ils manifestent par ailleurs aussi

de l'intérêt pour le développement de leur goût d'apprendre et pour réfléchir sur ce qu'ils savent déjà. Au chapitre des activités d'apprentissage, ils se montrent eux aussi très intéressés par celles qui font appel à l'expérience directe, mais montrent aussi beaucoup d'intérêt pour les activités qui font appel au travail personnel, ou celles qui font une grande place au professeur ou aux moyens audio-visuels. Enfin, ils préfèrent eux aussi des professeurs qui agissent surtout comme des guides ou des personnes-ressources, et qui établissent avec leurs étudiants une relation chaleureuse.

Même si l'ordre de préférence peut sembler relativement semblable d'une clientèle à l'autre, cela ne veut pas dire que celles-ci soient identiques dans leurs préférences. Lorsqu'on regroupe les items selon qu'ils indiquent une différence significative (au test t) en faveur des étudiants de l'enseignement régulier ou en faveur de ceux de l'éducation des adultes on remarque des différences fondamentales entre les clientèles. En effet, lorsqu'on les compare à leurs confrères plus jeunes, les adultes semblent avoir une plus forte orientation intellectuelle, être plus positifs vis à vis des activités d'apprentissage qui font appel au professeur ou au travail personnel, et enfin montrent plus d'intérêt pour un style d'enseignement centré sur le contenu ou sur la tâche. En contre-partie, les étudiants de l'enseignement régulier seraient différents en ce qu'ils montrent des orientations interpersonnelle, vocationnelle et sociale plus fortes, qu'ils accordent plus d'importance aux objectifs d'apprentissage tels que l'acquisition de méthodes de travail, le développement

d'habiletés intellectuelles, le développement socio-affectif et le développement de son intérêt pour la matière. Enfin ils apprécieraient plus que leurs confrères adultes les activités d'apprentissage faisant appel à l'interaction et à l'expérience directe, en même temps qu'ils valorisent plus un style d'enseignement centré sur la relation.

En terminant il convient de s'interroger un peu sur la portée pratique des résultats obtenus; or il est possible d'utiliser ces résultats dans trois optiques différentes. Dans le premier cas il s'agit de s'en servir pour améliorer et maximiser l'apprentissage des étudiants: il faudrait donc planifier son enseignement en tenant compte le plus possible des préférences des étudiants en matière de pédagogie, de manière à leur fournir un environnement pédagogique qui soit à la fois stimulant et agréable, parce qu'il répond de façon satisfaisante à leurs attentes et à leurs besoins. La seconde optique dont nous parlions plus tôt concerne l'aspect développemental; il s'agirait plutôt ici de considérer les résultats qui peuvent être vus comme des limites à l'action du professeur et à l'apprentissage des étudiants, et de se demander comment on peut y pallier ou comment on peut modifier l'attitude des étudiants dans ce domaine.

La dernière perspective dans laquelle on peut envisager les résultats de la présente recherche se situe dans une optique de recherche. En effet, les diverses constatations auxquelles arrive la présente recherche suscitent de nouvelles questions et de nouvelles pistes de recherches. Par exemple, les différences observées

entre les clientèles adulte et régulière en ce qui concerne leurs "préférences pédagogiques" se retrouvent-elles au niveau des facteurs de satisfaction; en d'autres mots, les éléments pédagogiques qui produisent de la satisfaction ou de l'insatisfaction chez les étudiants diffèrent-ils d'une clientèle à l'autre, et ce, dans le même sens que les différences observées au niveau des préférences. Une autre question intéressante serait de se demander si la conception de l'apprentissage à laquelle se réfèrent les étudiants diffère d'une clientèle à l'autre; sans doute pourrait-on y trouver certaines explications aux différences observées en ce qui concerne les préférences pédagogiques.

Références

ANDREWS, J.D.W. (1981). Teaching format and student styles: their interactive effects on learning. Research in higher education, 14, 2, 161-178.

AXELROD, J. (1973). The university teacher as artist. San Francisco: Jossey-Bass.

BERQUIST, W.H., PHILLIPS, S.R. (1975). A handbood for faculty development. Washington: Council for the advancement of small colleges.

DOMINO, G. (1979). Interactive effects of achievement orientation and teaching style on academic achievement. Iowa City: American college testing program, ERIC ED 046353.

DUBIN, R., TAVEGGIA, T.C. (1968). The teaching-learning paradox; a comparative analysis of college teaching methods. University of Oregon: Center for advanced study.

HETTICH, P. (1974). A survey of the similarities and differences between continuing education and younger students. Rapport de recherche, Fund for the improvement of post-secondary education, Washington.

MANN, R.D., ARNOLD, S. M., BINDER, J., CYTRYNBAUM, S., NEWMAN, B.M., RINGWALD, B., RINGWALD, J., ROSENWEIN, R. (1970). The college classroom: conflict, change and learning. New York: John Wiley.

MANGANO, J.A., CORRADO, T.J. (1980). Toward a taxonomy of adult two-year college student needs. Texte présenté à l'American educational research association, Boston.

MOORE, R. (1972). The influence of an interaction between college students'personalities and their teacher's personalities upon the students' achievement. Rapport de recherche, Drake University, Iowa.

OMMEN, J.L., BRAINARD, S.R., CANFIELS, A.A. (1979). Learning preferences of younger and older students. Community college frontiers, 7, 3, 29-33.

PRESTON, W.J. (-). Adults as regular community college students: a comparative analysis of some of their characteristics and perceptions and those of college-age students. Rapport de recherche, Diablo Valley College, Pleasant Hill, Californie.

ROELFS, P. J. (1975). Teaching and counseling older college students. Findings, 2, 1, 2-5.

SHEFFIELD, S.B. (1964). The orientations of adult continuing learners, in D. Solomon, C.O. Houle (Ed.) The continuing learner. Center for the study of liberal education for adults.

WARREN, J.R., (1974). Adapting instruction to styles learning. Findings, 1, 1.